

01087

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

"ANÁLISIS DE LOS FACTORES QUE CONCURREN EN LA INTENCIÓN
DE BUSCAR EL CONOCIMIENTO DE MANERA AUTÓNOMA.
EL CASO DE LOS ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNAM"

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:

DOCTORA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A :

TERESITA DEL NIÑO JESÚS DURÁN RAMOS



DIRECTORA DE TESIS:
DRA. LIBERTAD MENÉNDEZ MENÉNDEZ

MÉXICO, D.F.



2004



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.

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Filosofía y Letras
Programa de Doctorado Tutorial

Comité Tutorial

Tutora:

DRA. LIBERTAD MENÉNDEZ MENÉNDEZ

Consultores:

DR. JOSÉ O. MEDEL BELLO

DR. ROLANDO DÍAZ-LOVING

Gracias a la Vida, que me ha dado tanto...

*Dedico esta tesis a mi madre, quien con sus espléndidos 75,
me ha enseñado mucho más de lo que cree*

*...si los hombres buenos no lo son por naturaleza,
¿se hacen tales por la educación?*

Sócrates

ÍNDICE

	PÁGINA
1. PRESENTACIÓN	7
2. INTRODUCCIÓN	11
3. ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN	
La Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM	19
3.1 Orígenes	21
3.2 La Escuela Nacional de Altos Estudios	21
3.3 Creación de la Facultad de Filosofía y Letras	38
3.4 La Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, hoy	40
3.5 Colegios participantes en el estudio	40
4. EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	49
4.1 Interés por el estudiante autónomo	51
4.2 Propósito general de esta investigación	58
5. REFERENTES TEÓRICOS	59
5.1 Teoría de la acción razonada	61
5.2 Locus de control	91
5.3 Estilo cognitivo	107
6. METODOLOGÍA	137
6.1 Planeación del estudio	139
6.11 Población y muestra	139
6.12 Variables, indicadores e hipótesis	141
6.13 Instrumentos	143
6.2 Proceso de observación	146
6.3 Descripción, análisis e interpretación de resultados	149
6.31 Actitudes, creencias e intenciones	149
6.32 Locus de control	225
6.33 Estilo cognitivo	249
6.4 Resultados comparativos	275
CONCLUSIONES	293
FUENTES CONSULTADAS	301
ÍNDICE DE TABLAS	319
ÍNDICE DE GRÁFICAS	323
ANEXOS	327

PRESENTACIÓN

El interés que guió la realización de esta tesis, surgió hace varios años durante mi trabajo al frente del Departamento de Educación para la Reproducción del Instituto Nacional de Perinatología (INPer), puesto en el cual inicié una investigación de carácter evaluativo para conocer la utilidad que cumplían, en términos de reducir la morbilidad perinatal y materna, las acciones educativas que llevaba a cabo el departamento a mi cargo.

Algunas de esas acciones estaban constituidas por cursos y conferencias impartidos por los especialistas del equipo (médicos, psicólogos e instructoras de psicoprofilaxis obstétrica) a las mujeres gestantes, con el objeto de que reconocieran claramente los *signos de alarma* que, durante las diversas etapas del embarazo, debieran indicarles la necesidad de acudir al servicio de urgencias del Instituto a fin de prevenir sufrimiento y muerte fetal, así como complicaciones de salud para ellas.

El protocolo de investigación -denominación más frecuente que proyecto o plan de trabajo en la jerga médica- consistió básicamente en llevar a cabo los cursos y charlas, y posteriormente en medir, a través de la aplicación de un cuestionario escrito, el nivel de aprendizaje alcanzado acerca de los conceptos, entre la población atendida.

Los resultados de esa experiencia fueron muy halagadores para mí y mis colaboradores, puesto que las embarazadas en su mayoría respondieron correctamente a las preguntas planteadas "y ello daba cuenta inequívoca" de que tenían la claridad necesaria para ser capaces de identificar signos como el rompimiento de la membrana del útero, la irregularidad en la duración y espaciamiento de las contracciones, la ausencia de movimiento normal del feto, etc.

Muy complacidos con tales muestras de que nuestro trabajo reunía los requisitos necesarios para ser altamente valorado por el jefe inmediato y los subsecuentes, no cesábamos de felicitarlos por los resultados obtenidos en los "exámenes" de nuestras alumnas. El problema sobrevino cuando cruzamos esta información con los registros presentados por el personal de los servicios de urgencias y de hospitalización, en torno a la oportunidad con la que las pacientes se presentaban a solicitar atención. El número de falsas alarmas de parto que tenían lugar en los servicios, más las pérdidas por muerte fetal y morbi-mortalidad materna no correspondían a una población *conocedora* de los *signos de alarma* durante el embarazo.

Fue entonces cuando nos planteamos seriamente la necesidad de discriminar entre la medición del conocimiento, de las actitudes y de las conductas alrededor del asunto.

El interés subyacente desde aquella etapa profesional en el INPer, siendo la primera pedagoga en ocupar tal cargo, fue el de abogar por la idea de que la relación entre la prevención de la enfermedad o la recuperación de la salud y las acciones del individuo es directa; es decir, que el personal médico sólo debiera representar un auxilio informativo y técnico especializado, pero que es el sujeto, en este caso la embarazada, quien lleva a cabo conductas que le alejan o acercan de un estado de bienestar individual conocido como salud, por lo que requiere estar informada y consciente de ello mediante la educación.¹ No obstante, sabemos que tradicionalmente la relación médico-paciente en los más diversos sectores socioeconómicos y culturales está enmarcada en el asistencialismo, el mesianismo y por ende la pérdida de autonomía y sentido de responsabilidad del sujeto frente a la toma de decisiones que tiene que ver con el funcionamiento armónico de su propio cuerpo. Esto último revela una carencia de educación para la salud debido al sesgo médico-biológico con el que la información es proporcionada, lo cual sólo puede ser superado mediante la integración de equipos interdisciplinarios:

...enfatar la necesidad de formar equipos integrados por diversos especialistas, sin que esté ausente el pedagogo, a fin de atender a los problemas de la educación sanitaria de la comunidad, utilizando para ello todos los adelantos técnicos [...] pero sobre todo partiendo de la convicción de que se está hablando de un problema que además de comprometer el desarrollo científico de la medicina [...] debe ser abordado desde la perspectiva pedagógica, dado que de los esfuerzos que se despliegan en este ámbito, se espera afectar permanentemente los conocimientos, actitudes, creencias, prácticas y valores relacionados con la salud que se poseen tanto en lo individual como en lo social...²

El planteamiento de la investigación se enriqueció e hizo por supuesto más complejo e interesante. Se trataba entonces de afinar la lente para que nos permitiera distinguir cada elemento de entre los otros. La fase siguiente se concentró en el diseño de instrumentos de medición que complementaran e integraran la imagen del logro alcanzado en términos intelectuales, afectivos, volitivos y de actuación. Yo no continué laborando el tiempo suficiente en el Instituto como para participar en la totalidad de la puesta en práctica del proyecto; sin embargo, la inquietud por comprender la red que se forma entre conocimiento, actitud y conducta manifiesta en los estudiantes de cualquier área, grado, nivel o especialidad, siguió siendo una idea que siempre estuvo entre las que me son más atractivas.

¹ LÓPEZ GARCÍA, R. y T. DURÁN RAMOS. "Importancia de la educación para la salud en la profilaxis de la patología ginecoobstétrica" En *Medicina Psicosomática aplicada a la Ginecología y a la Psicoprofilaxis Obstétrica. Resumen del curso teórico*. México, Asociación Mexicana de Ginecología y Obstetricia, 1984. pp. 67-80

² DURAN RAMOS, T. "Caracterización y problemática de la educación para la salud" En *Memorias del Primer Congreso Nacional de Pedagogía*. México, Colegio de Pedagogos de México, A.C., 1988. pp.101-114

Esa fue la historia inicial que me condujo al trabajo que aquí presento y que en sentido estricto gira alrededor de aquellas mismas preocupaciones teóricas y prácticas.

El interés y las inquietudes suscitadas por el asunto que me ocupa, continúan y continuarán; sin embargo, la conclusión de este trabajo no hubiese sido posible sin la valiosa colaboración de muchas personas a quienes debo eterno agradecimiento.

En primer lugar a mi maestra y directora de tesis, la doctora Libertad Menéndez Menéndez, de quien -además de valiosas enseñanzas de índole profesional, fruto de su probada disciplina y capacidad académicas- he recibido significativas lecciones de actitud ante la vida, aún más profundas, trascendentes y ejemplares. Gracias siempre.

A los doctores Rolando Díaz-Loving y José O. Medel por su estímulo constante e importantes aportaciones a esta tesis, como consultores de mi comité tutorial.

A todas y todos los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, a quienes participaron y a quienes no participaron en este estudio, pero que tienen a nuestra Institución como su fuente nutricia de evolución humana, a la vez que constituyen su motor y única razón de existir.

A las y los profesores que fraternal y comprometidamente cedieron parte de sus tiempos de clase para que la etapa de aplicación de los instrumentos de medición se llevara a cabo con sus respectivos grupos de estudiantes. Infortunadamente dos de las compañeras profesoras ya no se encuentran con nosotros, así que mi gratitud quedará para la eternidad hacia la doctora Marina Arjona Iglesias y la licenciada Patricia Fernández Hernández. Permanece mi deuda de corresponder al apoyo otorgado para la licenciada Tobianne Beremberg Martín, la licenciada Silvia Durán Payán, la doctora Judith Licea de Arenas, el doctor Juan López Chávez, la licenciada Claudia Lugo Vázquez, la licenciada Ana M^a. del Pilar Martínez Hernández, la doctora Margarita Moreno Bonett, el licenciado Pedro Joel Reyes López, la doctora Eugenia Revueltas Acevedo, la doctora Andrea Sánchez Quintanar, la doctora Adriana Yáñez Vilalta y el doctor Enrique Zapata Zepeda. Asimismo, al doctor Mauricio Aceves García por la información proporcionada específicamente sobre su colegio. De la solidaridad y compromiso como universitarios de estos apreciados colegas, da cuenta su cotidiana labor profesional y el reconocimiento de sus alumnos; mi agradecimiento a todos ellos y ojalá este trabajo pueda ser de alguna utilidad para la comprometida tarea educativa que desempeñan.

A la licenciada Rosa María Kischinevzky Oyarzún, Secretaria Académica de Servicios Escolares, quien amable y eficientemente me proporcionó acceso a la información estadística de la inscripción a la Facultad.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; en especial a las licenciadas María Ventura Rosas y Marisela Hernández Gómez, quienes como encargadas en la Facultad del Programa de becas Conacyt, me otorgaron toda la información y facilidades a fin de que pudiese establecer vínculos de comunicación oportunos y claros con el Consejo como instancia patrocinadora; la pertinencia y calidad de su trabajo de enlace con los becarios no es menor que la calidez de su trato y vocación de servicio.

A Marina Reyes Sandoval quien me apoyó en la captura electrónica de los datos y el manejo del SPSS de manera siempre entusiasta, comprometida y profesional.

A Itzel Rosas, Miriam Carrillo, Nancy Galván y Brenda Monroy, brillantes estudiantes y posteriormente colaboradoras en mis cursos de licenciatura. También a quienes han participado en el seminario "*Valoración de creencias, actitudes e intenciones*" a mi cargo en el posgrado en Pedagogía desde 1999, a través de cuya contribución y crítica se revisaron algunos de los asuntos tratados en esta tesis; mi agradecimiento en particular a Myrna González Cardeñanez y Flavio Ulises López Mercado por su apoyo en el acopio de información. A la licenciada Josefina Rubí Piña y el licenciado José Antonio Mendoza por su constante apoyo logístico y fraternal disposición.

A muchas otras personas quienes directa e indirectamente propiciaron el que pudiese llegar al final en la presentación de esta tesis.

En especial a mi esposo Benito y a mis hijos Diego y Renato, por su incesante estímulo, fe solidaria y sobre todo por el amoroso apoyo que me otorgan siempre, para la realización de cada uno de mis proyectos. Los amo.

INTRODUCCIÓN

Habiendo referido brevemente en el apartado anterior mi experiencia en el campo de la salud, resulta necesario subrayar aquí que el compromiso profesional como pedagoga ha sido el eje y la guía en todo momento. Abordar el proceso educativo en toda su amplitud es y seguirá siendo la búsqueda. La docencia ha representado para mí una actividad permanente en distintos grados, modalidades y niveles desde hace casi treinta años; a ello se debe que el interés por conocer las condiciones que caracterizan el éxito o el fracaso ocurridos como consecuencia del proceso enseñanza-aprendizaje sea una constante fundamental. Las actitudes, creencias, prácticas y valores de quienes protagonizan el proceso enseñanza-aprendizaje, constituye un tema siempre atractivo y retador, puesto que estos componentes representan un elemento poco considerado, pero a la vez definitorio para el alcance de las metas.

Después de algunos acercamientos e intentos por formalizar la búsqueda de explicaciones, así como el pretender integrar los elementos necesarios para comprender a profundidad el problema, consideré estar preparada para abordarlo de modo más amplio y con mayor rigor a través de una investigación analítica tendente a desarrollar enunciados de índole causal.

A lo largo de mi ejercicio docente he procurado que el estudiante participe en su propia formación llevando a efecto actividades que lo pongan en contacto con el conocimiento de manera directa y se convenza así, de que la única o por lo menos más duradera forma de aprender es a través del autodidactismo; obviamente sin desconocer que una guía adecuada y pertinente a lo largo del proceso permite que los objetivos se alcancen de manera más económica.

En mi experiencia, el promover la realización de actividades formativas de búsqueda del conocimiento de manera autónoma por parte de los estudiantes, lleva a resultados no siempre exitosos con la totalidad de los alumnos. Es por ello que una gran cantidad de interrogantes se hacen presentes en cada situación similar frente a la frustración ocasionada por el fracaso. Se nos ocurre preguntarnos, por ejemplo, ¿qué factores de índole económica pueden haber influido en los hechos?, ¿cuáles de tipo familiar, cultural o social?, ¿qué habrá en relación con la autoestima del alumno y su búsqueda de aprobación? o bien su resistencia a considerar el esfuerzo como base del éxito?, ¿sus características personales como creencias y actitudes hacia el estudio, nivel de madurez, autonomía y estilo cognitivo, estarán en armonía con las del profesor y su estilo de enseñar?, ¿han influido las expectativas del alumno en torno a lo que él considera que la profesión que estudia le está demandando u ofreciendo...?; en fin, un gran número de cuestiones a las que sería menester ir respondiendo para comprender la problemática y aportar soluciones.

Relativo al factor socioeconómico y cultural cuento con información básica, dado que desde hace varios años, al principio de cada curso de *Iniciación a la investigación pedagógica 1*, que imparto durante el primer semestre de la carrera, aplico a mi grupo de alumnos un formulario que pretende indagar, entre otros aspectos, sus antecedentes familiares, escolares y los motivos que les llevan a encontrarse iniciando la licenciatura en pedagogía, así como también su visión del futuro profesional que consideran les espera.

Como he señalado, la preocupación por los resultados de la tarea formativa es una constante en mi trabajo, de ahí que a lo largo de estos años me hallé interesada en identificar qué condiciones específicas pueden lograr que los estudiantes sean exitosos como resultado del proceso enseñanza-aprendizaje y tal éxito pueda ser adjudicado a la intervención de las variables institucionales y ambientales, adecuadamente relacionadas con los atributos personales del alumno.³

En este aspecto, resalta por ejemplo el hecho de que, por no se qué aparentemente justificados motivos desde el punto de vista administrativo, se ha recurrido en ocasiones a la llamada *reubicación*, mediante la cual algunos alumnos que aprueban el examen de selección correspondiente al nivel de licenciatura de la UNAM o bien hacen uso del pase automático y solicitan su ingreso a carreras de las consideradas *saturadas*, por ejemplo: derecho, medicina, contaduría, administración o diseño gráfico, entre otras, son enviados a inscribirse en carreras cuyas temáticas probablemente no les interesan, puesto que desgraciadamente a alguien se le ha ocurrido que para estos alumnos sería igual estudiar, en su lugar, pedagogía. Se torna más difícil encontrar una gran disposición hacia el estudio en alumnos cuya elección de carrera no ha sido respetada; aparte, por supuesto, de aquellos que llegan con una idea equivocada de lo que la profesión puede ofrecerles.

En años recientes a través de un *Taller de investigación* coordiné un estudio exploratorio de tipo transversal, en el cual aplicamos un instrumento de acopio similar al mencionado, a una muestra de estudiantes de 1º, 3º, 5º y 7º semestres, a fin de acercarme a la definición de los elementos que intervienen en las expectativas que de inicio se tienen frente a la carrera y su modificación a lo largo de los estudios.⁴

En la literatura revisada parece claro que en aquellas situaciones donde se utilizan de manera más frecuente técnicas dinámicas de enseñanza-aprendizaje como por

3 DURÁN RAMOS, T. "Hacia la caracterización del modelo educativo con el que hoy se forma a los estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras" En: *Memoria del Coloquio: La pedagogía hoy*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. 1994. pp. 79-84

4 Cfr. PÉREZ MORALES D. y L. CASTILLO RODRÍGUEZ *Caracterización de la población estudiantil y expectativas frente a la carrera de pedagogía en la FFyL de la UNAM*. (Tesis conjunta) Licenciatura en Pedagogía. México, UNAM. FFyL, 2000. 273 p.

ejemplo: investigaciones de campo, prácticas de laboratorio, discusiones grupales o búsquedas bibliográficas que en general propician el encuentro directo del alumno con el conocimiento, algunos estudiantes muestran actitudes más favorables hacia el estudio autónomo.⁵ Sin embargo, si se les pregunta a los alumnos por el tipo de técnicas que prefieren utilice el profesor, en su mayoría se inclinan por aquellas relacionadas con una clase estructurada en la cual casi no hay lugar para el descubrimiento, sino que, por el contrario, el conocimiento es proporcionado por el maestro y los alumnos sólo tienen que *aprenderlo*. En nuestro país, pero no de manera exclusiva en él, esto podría adjudicarse a un sistema educativo aún ocupado en la necesidad de atender sólo a criterios de cantidad y por ello con mayor fundamento en la memoria, la repetición, la emulación y no tanto el descubrimiento y la construcción del conocimiento; características, éstas últimas, resultado de privilegiar la calidad de la educación y el logro de sus metas más elevadas.

También existen indicios de que gracias a las diferencias individuales, los estudiantes que poseen características asociadas con una personalidad más independiente y creativa no sólo prefieren las clases en las cuales la participación que se les permita sea muy amplia sino que, además, en aquellas otras cuya estructura se encuentra rígidamente determinada suelen presentar problemas tanto de disciplina como de rendimiento.⁶

Para la educación, entonces, representan un foco importante de atención tanto quienes poseen características que los hacen preferir la indagación personal del conocimiento y se encuentran con cursos sumamente delimitados que dejan poca o nula oportunidad a la iniciativa y el ritmo particular, como quienes, por el contrario, no presentan preferencia por el aprendizaje activo y ello les acarrea frustración, fracaso y pocas posibilidades de actualización permanente en caso de no contar con situaciones de aprendizaje rigurosamente estructuradas y una adecuada guía.

Llegado a este punto, la duda central a resolver es qué características pueden predecir que un estudiante presente el tipo de conductas asociadas con la búsqueda autónoma del conocimiento, así como también -y en consecuencia- si es posible propiciar tal comportamiento identificando dónde se origina y qué papel juegan en ello los diversos factores asociados.

Así, la interrogante que he pretendido solucionar mediante la ejecución propiamente dicha de esta investigación es, en principio, descifrar qué hay detrás

⁵ Cfr. ALVARADO TOVAR, P. *Las técnicas de enseñanza-aprendizaje utilizadas en las diferentes carreras profesionales de la Universidad La Salle, como generadoras de actitudes hacia la búsqueda del conocimiento*. Tesis (Maestría en Pedagogía) México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, 1993. 329 p.

⁶ Cfr. ROOT, J. R. y D. G. MEREDITH "The Interaction Between Learner Characteristics and Two Methods of College Instruction: Conventional and Mastery Learning" Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. *Psychological Inventory*, San Francisco, Ca., 1979. 17 p.

de las actitudes favorables o desfavorables hacia el estudio autónomo o indagación independiente del conocimiento que poseen los alumnos y ubicar las variables que permiten, en su caso, desencadenar tal acción.

En lo que se refiere a la ubicación del factor detonante en los alumnos de las actitudes favorables o desfavorables hacia el estudio autónomo o búsqueda independiente del conocimiento, partí de la intención de comprender las circunstancias en las cuáles se presenta una inclinación hacia la tarea de allegarse de manera personal el conocimiento y en cuáles ésta no se da. Para tal efecto, retomé la revisión de trabajos ya conocidos y relacionados con el tema,⁷ algunos de los que habían representado un apoyo de gran importancia durante mis primeros atisbos acerca del problema al cual ya me he referido.

Para los fines de este trabajo, por autonomía -como característica deseable del estudiante universitario- pretendo conceptualizar la capacidad de servirse de los recursos informativos e institucionales que le rodean, a fin de satisfacer la necesidad de búsqueda de solución a las interrogantes que le plantea su devenir como ser humano, tanto en lo individual como en lo comunitario. A continuación trataré de precisar más esto.

En el pasado, la educación, sobre todo la escolar, (pero no solamente ésta), había sido concebida básicamente como un proceso de "transmisión" de los bienes culturales a cargo de las generaciones precedentes -consideradas poseedoras del conocimiento- hacia las generaciones jóvenes, a fin de "integrarlas" socialmente;⁸ sin embargo, hoy sabemos que es más importante el tratamiento original, contextualizado y dinámico que el sujeto en cualquier etapa de su formación pueda dar a esas referencias académicas y culturales que adquiere, que la mera reproducción de los datos. Y más aún, que en estos momentos de explosión informativa, lo crucial será la pericia del buscador de soluciones y su capacidad para discernir entre lo útil y lo superfluo, en cuanto a la calidad de la información que posee o que requiere indagar, así como en torno a la validez de las fuentes.

En ésta, más que en ninguna otra época, se habla de que las reglas del juego han cambiado.⁹ En el plano preciso de la educación superior se apunta que el profesional de este tercer milenio ha de arrostrar -y ya lo estamos viviendo- retos sin precedente. Las dificultades que se presentan actualmente conjugan afejos

⁷ HORAK, V. M. y M. J. ZWENG. "The Effects of Inductive-Deductive Methods and Field Dependence-Independence Cognitive Style Upon Student Achievement in Mathematics" Paper Presented at the 56th Meeting of The National Council of Teachers of Mathematics. San Diego, Ca. 1978. 19 p.; PETERSON, P. "Aptitude by Treatment Interaction Effects of Teacher Structuring and Students Participation in College Instruction" En: *Journal of Educational Psychology*. New Jersey, 1979. Vol. 71, No. 4. pp. 521-533

⁸ DURKHEIM, E. *Educación y sociología*. Tr. Daniel Jorro; 4ed. México, Coyoacán, 2001. 131 p. (Diálogo Abierto. Sociología) p. 87

⁹ DURÁN RAMOS, T. "La formación profesional frente a las nuevas reglas del juego" En: *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica. Año 1, No. 4, mzo-abr 2001. pp. 6-10

problemas no resueltos, a los que se suman graves conflictos gestados por las condiciones inéditas de la llamada posmodernidad.

En otras épocas, el conocimiento profesional era más perdurable; adquirir una especialización por lo regular garantizaba la posibilidad de obtener una posición formal en el área respectiva y el ascenso en ésta se daba ordinariamente a lo largo de la vida, con frecuencia dentro de una misma institución. No obstante, en las sociedades como las que nos está tocando vivir, a pesar de que resulta un lugar común expresarlo, lo único constante es el cambio.

En consecuencia, la formación profesional tal como fue concebida en el pasado tiende ya a caracterizarse por un periodo de vida laboral mucho más corto, debido a la pérdida acelerada de vigencia de los conocimientos adquiridos. La capacidad de apropiarse y dominar los conocimientos profesionales que antes debía alcanzarse durante los estudios, ha de verse sustituida, hoy en día, por la de conseguir adaptarse constantemente y mediante el desarrollo de diversas habilidades a contextos nuevos e inestables.

La trascendencia de conceptualizar de manera más integral la formación profesional y propugnar por ella, poniendo énfasis en la adquisición de actitudes de logro identificadas en el pasado como exclusivas de los líderes, ya no resulta algo que deba tenerse como extraordinario.

Además de la posesión de los conocimientos probados, hoy se encuentra en el terreno de lo imprescindible, para toda formación, una importante dosis de imaginación para innovar y mejorar lo existente, aunadas a la tendencia al estudio y la actualización permanentes. Por ello, nunca se subrayará demasiado la necesidad de que el estudiante de nivel profesional cuente con una adecuada percepción respecto de lo que será su inserción en el actual mercado de trabajo. No debe presuponer que sólo se le pedirá como tarea dar solución a problemas claramente identificados en el campo de trabajo; antes bien, deberá estar consciente de que su crecimiento profesional dependerá en gran medida de que haya desarrollado habilidades tanto de análisis como de síntesis y actitudes propositivas y de permanente búsqueda y transformación.

En este mismo sentido, la capacidad de innovar, de buscar soluciones, de transformar a fin de equilibrar el entorno ante situaciones de crisis, supone fortaleza frente al riesgo, autoestima alta y confianza en el género humano. Quien posee y desarrolla estas características que le llevan a asumir retos, en lugar de dejarse llevar por sentimientos de derrota anticipada, conformismo, cinismo o desilusión, tendrá, en el naciente milenio, mayores recursos.

El hecho de que sea posible desde la educación inicial promover la formación de estas actitudes deseables, constituye un elemento que no debe soslayarse. El empoderamiento de los individuos que se consideran a sí mismos capaces de encarar las dificultades les hace identificar nuevas oportunidades, mientras que la

falta de confianza derivada del resentimiento, sólo les provoca inmovilidad, pérdida de tiempo y de otros recursos.¹⁰

La educación formal y sistemática que ofrece la escuela básica y media no debiera estar divorciada del principio de aprendizaje de búsqueda y mejoramiento de condiciones que implica al sujeto total. Sin embargo, de ninguna manera debe ser descuidado por la educación superior.

Como característica intrínsecamente humana el aprendizaje creativo es altamente satisfactorio y, orientado de manera correcta, acompaña a las personas a lo largo de toda su vida. Tal proceso heurístico no es nuevo; ha estado siempre presente, ha sido germen de toda la evolución y es en esencia lo que nos ha llevado a sobrevivir como especie; los sistemas inquisitivos han requerido siempre de autonomía y pensamiento divergente, puesto que los sujetos, -tanto en lo individual como en grupo-, y el medio ambiente que los circunda, se encuentran en una constante interacción con posibilidades infinitas.

La especie humana ha transformado intencionalmente su entorno para adaptarlo a sus necesidades inventando soluciones, hecho sin precedente en la evolución de la vida. Poseemos la facultad de apartarnos del camino, analizar las opciones y crear condiciones diferentes. El hombre deviene de criatura, en creador; hace intervenir la razón en fenómenos considerados anteriormente predeterminados e inmutables; busca soluciones nuevas para los problemas que le preceden, con los que coexiste y también para los que él mismo ha originado.

En este proceso que pretende incidir en la realidad, la información resulta una condición necesaria, pero no suficiente; es decir, la información no constituye *per se* conocimiento. Si el humano cuenta con las posibilidades físicas e intelectuales para crear, pero no se le presentan dificultades, insatisfacción u obstáculos que superar, raramente produciría algún cambio; sin embargo, a pesar de que pueden ser sólo las necesidades físicas o de cualquier otra índole las que impulsan a la acción creativa, el elemento integrador que sustenta el acto creativo que trasciende a su autor, siempre será -afirmo con Shorojova- la conciencia.¹¹

La transformación de la información en conocimiento es un proceso complejo en el cual intervienen múltiples variables tanto intelectuales como afectivas y volitivas.

El uso creativo de la información es una actividad inherente al ser humano que le posibilita a encontrar respuestas novedosas a los problemas a partir de las referencias que posee y que no constituye para nada un proceso superficial, sino por el contrario, que lo implica en toda su riqueza como ser individual y social.

La educación que tiene a su cargo la Universidad y dentro de ella nuestra Facultad, no puede ni debe minusvalorar la importancia de preparar personas que

¹⁰ *Idem*

¹¹ SHOROJOVA, E.V. *El problema de la conciencia*. México, Grijalbo, 1963. 325 p. pp. 225 ss

ya viven -y vivirán aún más en adelante- una serie de condiciones que les exigen respuestas más transformadoras que adaptativas. Será menester dirigir nuestros esfuerzos hacia mejorar las condiciones específicas que posibiliten que nuestros estudiantes desde su ingreso posean en mayor medida las cualidades que les llevarán a enfocarse hacia la búsqueda de soluciones mediante la selección y el tratamiento creativo de la información y a no esperar sólo "recibirla" de manera pasiva.

Las condiciones cambiantes a nivel mundial y el avance exponencial de la información en todos los campos hace incuestionable la necesidad de esforzarse por continuar en un proceso de permanente actualización al egresar de la carrera. No obstante, si tal proceso de búsqueda y avance no encuentra su motor principal en las motivaciones intrínsecas del sujeto, muy probablemente no se dé.

Del mismo modo, es mi convicción que al nivel de enseñanza superior y de posgrado, los estudiantes habrían de ingresar ya con un cúmulo de problemas identificados, dudas e interrogantes que les sirviesen de *leitmotiv* para arrancar en la búsqueda de soluciones y propuestas creativas dentro de un campo de conocimiento. Esto es, que la formación universitaria debe promover a través del concurso e intervención de todas las variables institucionales y ambientales, el que el estudiante encuentre respuesta para los cuestionamientos que ha iniciado a plantearse con anterioridad y que seguirá planteándose en este proceso de crecimiento permanentemente, durante toda su vida.

La inestabilidad y los estados de crisis mundial, regional y nacional recurrentes, tanto de índole económica, como política y social hasta sus niveles más cotidianos, requieren del talento y la determinación de sujetos dotados de fortaleza y flexibilidad para reconocer las posibilidades positivas de que pueden disponer e inventar soluciones que mejoren su vida y la de su comunidad. La transformación/adaptación armónica mediante procesos de análisis y la propuesta de salidas óptimas a las dificultades, supone poner en juego capacidades superiores.

Habrà que subrayar que las concepciones del alumno, sus creencias, actitudes, aptitudes, etcétera, no son únicamente el punto de partida, ni el resultado de la actividad, sino los instrumentos mismos del proceso de aprender. De esta manera, *aprehender* algo nuevo consiste en integrarlo dentro de una estructura conceptual que ya está en funcionamiento. La nueva red sustituye a la antigua reemplazando a los mapas conceptuales anteriores. Sin embargo, aquello que cambia principalmente dentro de la cabeza de quien aprende no son las informaciones, sino la nueva organización que las une y produce una significación en respuesta a una interrogante que se había planteado previamente el educando.¹² De esto

¹² DURÁN RAMOS T. "Hacia un modelo educativo para la Educación Superior" En *Paedagogium*. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. Año 3, Núm. 17, may-jun 2003. pp. 7-9

deriva mi interés por el estudio de componentes de la personalidad como las creencias, el locus de control, el estilo cognitivo, las actitudes e intenciones de los estudiantes hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.

De todo lo anterior he partido para enfocar la presente indagación hacia la posibilidad de describir qué características poseen los estudiantes de la Facultad vinculadas con la intención de aprender; es decir, qué tanto se dirigen hacia la búsqueda autónoma de la información para su transformación en conocimiento.

El interés por llevar a cabo esta investigación no es sólo teórico, sino más bien va encaminado a la posibilidad de diseñar a corto y mediano plazos, y con base en los resultados, algunas propuestas para mejorar tanto el proceso de selección como el de formación de los estudiantes de la Facultad. El trabajo está todo por hacer.

ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN
La Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM

3.1 Orígenes

Es cierto que el núcleo conceptual del presente trabajo propugna por identificar al sujeto como actor principal y motor en la construcción del conocimiento, pero sin desconocer que el contexto institucional, social, económico, político y cultural se encuentra circundándolo y en relación estrecha y permanente con él. He ahí la intención de revisar de manera sintética -gracias a la consulta de los textos escritos por destacados universitarios- el devenir de los acontecimientos que nos sitúan en el presente de los estudiantes que forman parte de los actuales colegios de Bibliotecología, Filosofía, Geografía, Historia, Lengua y Literaturas Hispánicas y Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Podrían ubicarse las raíces más remotas de nuestra actual Facultad de Filosofía y Letras hasta la propia cuna de la cultura occidental, es decir, la antigüedad griega; pues es de ahí que provienen sus elementos primigenios y cimientos más profundos: el descubrimiento del hombre dentro del cosmos que hacen los sofistas y cuya esencia concreta Sócrates.

Es mi convicción que ese mismo espíritu de búsqueda y pasión por el conocimiento anima a los grandes hombres y mujeres que generación tras generación han brillado con luz propia en los establecimientos educativos, desde el ágora griega, hasta nuestras aulas universitarias de hoy.

Institucionalmente hablando el avance nunca ha sido, ni suficientemente amplio, ni constante, ni mucho menos fácil. Los seres humanos en ocasiones encontramos el alcance de nuestros logros disminuido a causa de haber tendido, sin pretenderlo, nuestras propias trampas; y esas prístinas intenciones de difundir la luz de la verdad y del saber, que por definición tiene como meta toda organización educativa, a veces se descuidan, se modifican, se posponen, se desvían, se olvidan o, peor aún, se traicionan.

La historia, gran maestra de la humanidad, nos permite conocer en ése y otros campos, el origen de nuestros aciertos y errores.

3.2 La Escuela Nacional de Altos Estudios

El maestro Justo Sierra Méndez, quien concibiera la idea de la Universidad Nacional en los primeros tiempos de nuestro país como nación independiente de la corona española y la señalara como vía para el necesario fortalecimiento de la identidad y la cultura de la nación mexicana, pudo ver realizado su afán hasta 1910.

Previamente, el 7 de abril de 1881 Sierra había presentado ante el Congreso un proyecto en el que la Universidad Nacional sería:

...una corporación independiente [...] formada por las Escuelas Preparatoria y Secundaria de Mujeres y las Escuelas de Bellas Artes, Comercio, Ciencias Políticas, Jurisprudencia, Ingenieros, Medicina y Escuela Normal y de Altos Estudios. [...]

Los estudios preparatorios para las carreras de abogado, médico, ingeniero y profesor de primera clase se harán en una sola Escuela. [...] Los estudios fundamentales que ahí se hagan comenzarán por la matemática y ascenderán a la cosmografía y geografía, la física, la química, biología, la psicología y terminarán con la sociología y la historia general [...]

La Escuela Normal y de Altos Estudios tendrá por objeto formar profesores y sabios especialistas proporcionando conocimientos científicos y literarios de un orden eminentemente práctico y superior a los que pueden obtenerse en las Escuelas Profesionales. Se establecerán desde luego clases completas de pedagogía y a medida que los recursos de la Universidad lo permitan, se irán abriendo cátedras correspondientes a todos los ramos del saber humano [...]

El Plan de estudios determinará cuáles de estas clases deberán cursar los que pretendan obtener títulos de profesores de enseñanza.¹³

En el mismo proyecto se detallaba que la Cámara de Diputados acordaría las cantidades de dinero con las cuales el Ejecutivo subvencionaría a la Universidad, a pesar de que ésta sería "libre". Hernández de Luna puntualiza las tres principales objeciones que para entonces se argumentaron como negativa hacia reabrir la Universidad.

En primer lugar un argumento de carácter ideológico que consistía en considerar que la reapertura de la Universidad significaba resucitar a la Real y Pontificia con todas las consecuencias políticas que de esto derivase. Enseguida, el Congreso estimó contradictorio y por ello también inadmisibles el hecho de que el gobierno erigiera una corporación que fuese independiente de su autoridad y a la vez la subvencionara. Y, por último, la objeción que, en palabras del maestro Sierra, le convenció de abandonar por el momento ese proyecto, fue la de requerirse primero un desarrollo conveniente de los niveles educativos inferiores a fin de que la mayor cantidad de mexicanos pudiesen reunir las características deseables desde el punto de vista de su aptitud para cursar estudios universitarios y así los beneficios de la cultura fuesen recibidos por capas más amplias de la sociedad de lo que ocurría en ese momento bajo el gobierno porfirista.

Varios años e intentos más tarde, el 26 de abril de 1910, el maestro Sierra presentó la nueva iniciativa de Ley de Creación de la Universidad Nacional de México ante los congresistas. Un mes después, el proyecto fue finalmente aprobado y se acordó que reuniría las Escuelas Nacionales siguientes:

¹³ HERNÁNDEZ LUNA, J. (Pról.) *La Universidad de Justo Sierra*. México, SEP, 1948. 220 p. (Colección de Documentos Universitarios) pp. 42-46

Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros, de Bellas Artes y de Altos Estudios.

El decreto señalaba que el Gobierno podría hacer depender de la Universidad otros organismos así como dependerían todos aquellos que ella misma crease con sus propios recursos, contando con la aprobación del Ejecutivo.

Se determinó que el ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes (en ese entonces don Ezequiel A. Chávez), sería el jefe de la Universidad, la cual tendría al frente a un rector designado -para uno o varios trienios- por el Presidente de la República y un Consejo Universitario.

El 23 de septiembre de 1910 el maestro Chávez tomó la protesta al licenciado Joaquín Eguía y Lis como primer rector de la Universidad Nacional de México.

Desde la vida independiente de México hasta el año de 1862 hubo una serie de clausuras y reaperturas de la Universidad. Las clausuras significaban la intención de los liberales en el poder de abolir la enseñanza de la Teología y de la Filosofía escolástica que se venían impartiendo en la Universidad y lograr que la educación fuese separada de la religión.

Así, cuando oficialmente vuelve a haber universidad en nuestro país, don Justo Sierra, la proclama sin ninguna conexión con la Pontificia. Esto nos habla de que su reapertura, lejos de significar un retroceso histórico, pretendía fortalecer a México como nación progresista.

La Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), germen de nuestra actual Facultad, inicia sus labores el 18 de septiembre de 1910. La institución perseguía, según su Ley Constitutiva, los siguientes propósitos:

...perfeccionar, especializándolos y subiéndolos a un nivel superior, estudios que en grados menos altos se hiciesen en las Escuelas Nacionales Preparatorias, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros y de Bellas Artes, o que estuviesen en conexión con ellos; proporcionar a sus alumnos y a sus profesores los medios de llevar a cabo metódicamente investigaciones científicas que sirvieran para enriquecer los conocimientos humanos, y formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales.¹⁴

Me interesa dejar claro desde este momento mi convicción del papel que en el proyecto de universidad de Sierra ocupaba la ENAE. Es evidente que él pensaba en una institución de posgrado, sin que el término en sí apareciera aún. Es claro cuando se refiere tanto al nivel de excelencia de los estudiantes que debían ser admitidos, la profundidad en el tratamiento de los temas a estudiar y la misión de

¹⁴ UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE. "Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios".* Caja no. 20, Exp. No. 400, Fs. 11723-11726. 1910. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, títulos y grados. 1910-1994.* México, UNAM. FFL. DEP. Tesis (Doctorado en Pedagogía) 1996. 737p. p. 46

realizar investigaciones y apoyar así el desarrollo de la ciencia en sus diversos campos. Por desgracia en su época nunca fue llevado esto a cabalidad, tal como se concibió en la mente de su autor.

Regresando a la fundación de la ENAE, basta revisar la organización académica original de su primera sección, para reconocer en ella mucho de lo que constituye hoy a nuestra Facultad. A la entonces Escuela Nacional de Altos Estudios la conformaban tres secciones,¹⁵ a saber:

Primera.- Humanidades, integrada por lenguas clásicas, lenguas vivas, literatura, filología, pedagogía, ética, estética, filosofía e historia de las doctrinas filosóficas.

Segunda.- Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, formada por matemáticas superiores, y por las ciencias químicas, físicas y biológicas.

Y, por último:

Tercera.- Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas, formada por todas las disciplinas que tienen por base o por objeto fenómenos sociales.

Se preveía que los profesores fuesen contratados en las categorías de ordinarios, extraordinarios o libres. De hecho se constata que no existía realmente un profesorado de planta u ordinario, que se invitaría cuando fuese posible a profesores extraordinarios o por contrato determinado y, por ende, que la vida académica propiamente dicha habría de depender de la acción pedagógica de los profesores libres cuyos honorarios corriesen a cargo del alumnado, cuando éste existiera.

Para ingresar como alumno a la Escuela Nacional de Altos Estudios,

...el aspirante debería presentar certificados fidedignos de haber concluido su educación en la Escuela Nacional Preparatoria, de Jurisprudencia, de Medicina, de Ingenieros o de Bellas Artes; haber obtenido [...] la más alta calificación y manifestar aptitud para cursar las enseñanzas comprendidas en la sección en la que el sustentante deseara inscribirse...¹⁶

Es evidente que se creaba una institución con más aspiraciones que certezas y más esperanzas que realidades; las vicisitudes alrededor de su puesta en operación, registradas en la obra de la doctora Menéndez, dan cuenta de ello:

...Lograr los altos propósitos que la Escuela Nacional de Altos Estudios no era tarea fácil. Su primer director don Porfirio Parra fue nombrado el primero de

¹⁵ *Idem*

¹⁶ *Idem*

septiembre de 1910, aún antes de inaugurarse la institución; tomó posesión en el acto mismo de su apertura. Norteño de nacimiento, médico de profesión y positivista por convencimiento, fue testigo de las muchas expectativas con las que nacía la Escuela y, al mismo tiempo, de sus grandes carencias. Se le hizo entrega de una institución que no tenía local, no contaba con un plan de estudios aprobado y sólo estaba [previsto inaugurar por acuerdo presidencial] la cátedra de psicología que daría el doctor James Mark Baldwin, como profesor extraordinario en el edificio de la Escuela Nacional de Jurisprudencia...¹⁷

A esta cátedra inaugural acudieron un total de 102 alumnos, de los cuales sólo 46 estaban inscritos de manera regular. El curso tuvo su continuación al año siguiente y el doctor Baldwin impartió otro más de historia de la psicología.

Posteriormente y también por órdenes del presidente Porfirio Díaz, fue contratado como profesor extraordinario para la ENAE el antropólogo Franz Boaz en diciembre de 1910. El doctor Boaz acudió a nuestro país con el cometido de preparar especialistas en su campo de estudio, en virtud de que por esos años se había establecido el Departamento de Antropología dentro de lo que fuera el Museo Nacional de México. En esos años también tuvo lugar la fundación de la Escuela Internacional de Arqueología y Etnología Americanas por convenio entre México, Prusia y las universidades de Columbia, Harvard y Pennsylvania, lo cual impulsa la decisión de aprovechar la presencia de Boaz en nuestro país, a fin de intentar apuntalar, por lo menos en esa área, el prestigio internacional de la naciente Escuela de Altos Estudios¹⁸.

La participación del doctor Boaz como profesor se extiende hasta julio de 1912, momento en el que nombra como sucesor en sus cátedras a uno de sus más destacados estudiantes.

En 1911, otro profesor invitado, el doctor en Filosofía por la Universidad de Leipzig, Carlos Reiche, se hizo cargo de un curso de botánica el cual fue modificando en 1912 y 1914. La importancia histórica de este profesor, para nuestra institución, estriba en el hecho de que propusiera a través de un escrito fechado el 9 de enero de 1912, entre otros asuntos: "...la apertura sucesiva de cursos especiales relacionados con la zoología, mineralogía, física, química, geografía, historia, filosofía, pedagogía..."¹⁹

Lo que se conoce propiamente como el inicio académico de la Institución lo constituye la decisión del maestro Antonio Caso de solicitar, en mayo de 1912, convertirse en profesor de un curso libre, el primero de Filosofía a impartirse en la Escuela de Altos Estudios cuyo contenido sería el de una introducción a dichos estudios. La autorización a la solicitud citada funda la simiente de los años futuros

¹⁷ MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 47-48

¹⁸ GARCÍA STAHL, C. *Síntesis Histórica de la Universidad de México*. México, UNAM, 1978. 321 p. p. 318

¹⁹ UNAM. CESU. ARCH. HIST. Fondo de la ENAE. "Sobre la marcha general de la Escuela Nacional de Altos Estudios". Caja no. 7, Exp. No. 137, Fs. 3867-3868. 1912. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 60-61

de nuestra Facultad, puesto que con la autorización le concedieron los recursos necesarios para adquirir la bibliografía señalada:

... así se compraron de inmediato 38 de los 75 libros enlistados y llegaron a la biblioteca [...] Aristóteles, Bacon, San Agustín, Spinoza, Leibniz, Hume, Herbart, Mill, Mach, Mercier, Schopenhauer, James, Wundt, etcétera y con ellos el hombre clave para la conformación, en 1924, de nuestra Facultad de Filosofía y Letras. Inició su curso el 10 de junio de 1912; esa primera sesión estuvo presidida por el señor Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, don José María Pino Suárez, con la presencia del doctor Porfirio Parra y 81 alumnos, 52 regulares y 29 oyentes.²⁰

Como un acuerdo derivado de lo anterior, don José María Pino Suárez, dispuso que la biblioteca perteneciente hasta entonces a su Secretaría, pasase a depender de la ENAE y esto motivó un mayor empeño del doctor Parra para lograr afianzar académicamente a la Institución a su cargo, ocupándose de establecer convenios de intercambio, suscripción y donación de materiales bibliográficos, hemerográficos y documentales con diversas bibliotecas nacionales y extranjeras, a fin de sustentar el trabajo educativo que la Escuela realizaba en esos momentos.

Otra de las decisiones visionarias del doctor Parra que fortalecieron a la ENAE, fue la de impulsar el nombramiento de profesores libres, quienes por el sólo hecho de ser mexicanos de excepción y de no recibir emolumento alguno por parte de la Institución, sin lugar a dudas denotaban poseer características de mayor entrega y compromiso con los objetivos declarados de manera institucional.

Otra más, lo fue el explicitar en un documento normativo lo que más tarde sería la reglamentación formal de la Escuela y cimentar así su funcionamiento posterior como organización educativa universitaria.

Más adelante, y como resultado de los intentos del doctor Parra por lograr sistematizar cada vez más la vida colegiada de la ENAE, el entonces Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, Francisco Vázquez Gómez solicita al rector de la Universidad, Joaquín Eguía y Lis "...un estudio en el que se analizaran los cursos que con carácter de necesarios y de utilidad incuestionable habrían de establecerse [...] El Consejo Universitario [...] nombró una Comisión para elaborar el estudio solicitado y la propuesta correspondiente..."²¹ Esta comisión estuvo presidida por el doctor Porfirio Parra.

²⁰ UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE*. "Informe Complementario" Caja no. 7, Exp. No. 136, Fs. 3851-3858. 1912. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 63

²¹ UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE*. "Dictamen de los cursos que deban establecerse en la Escuela Nacional de Altos Estudios con carácter de necesarios y de los que deban instituirse con el carácter de útiles" Caja no. 17, Exp. No. 338, Fs. 10113-10121. 1911. MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 68

Del resultado y propuesta de la comisión integrada para el efecto se transcribe a continuación sólo lo referente a la sección de humanidades, por considerarlo de nuestro interés.²²

"...Art. 1º Deben establecerse con carácter de NECESARIOS en la Escuela Nacional de Altos Estudios [...] los cursos siguientes:

SECCIÓN PRIMERA
HUMANIDADES

Latín
Griego
Alemán
Italiano
Literaturas Modernas
Literaturas Clásicas
Filosofía Fundamental

Estética
Historia de la Filosofía
Historia Universal
Historia Patria
Psicología
Pedagogía

"...Art. 2º Deben establecerse en la Escuela Nacional de Altos Estudios [...] con el carácter de ÚTILES, los cursos siguientes:

SECCIÓN PRIMERA
HUMANIDADES

Historia del Cristianismo en la Edad Media
Historia del Cristianismo en los tiempos modernos
Historia de la Revolución Francesa
Historia de México durante la dominación española
Historia de la Independencia de México
Arqueología Mexicana
Método histórico
Ciencias auxiliares de la Historia

He ahí -sobre todo en cuanto a los llamados cursos NECESARIOS- la génesis de los primeros departamentos y actuales colegios y planes de estudios de nuestra Facultad.

²² *Ibidem*, p. 69

Desgraciadamente las condiciones económicas y políticas por las que atravesaba el país por aquellos años, no permitieron que se robusteciera este primer proyecto de formalización de la vida académica de nuestra antepasada institución. Antes bien, a la muerte de su primer director, acaecida el 5 de julio de 1912,²³ la Escuela apenas se había salvado de ver sus puertas cerradas, a causa de que presupuestalmente se decidió dar un mayor impulso a la enseñanza primaria tanto en el campo como en el medio urbano, por sobre los estudios superiores. Con el nombramiento de quien asumiría el cargo como segundo director, el doctor Alfonso Pruneda, se renuevan los esfuerzos por integrar en un plan de estudios la sistematización y solidez de las tareas previstas para este establecimiento educativo desde su fundación.

El nuevo documento apuntaba la necesidad de reformular la "Ley Constitutiva de la Escuela Nacional de Altos Estudios" y para ello presentó el "Proyecto de Creación de la Facultad de Humanidades" institución académica que derivaría de una de las secciones de ésta:

...El plan de estudios propuesto por el doctor Pruneda [...] contemplaba tanto cursos preparatorios como cursos libres y, al mismo tiempo, la posibilidad de optar por los grados de licenciado y doctor en Filosofía y Letras. Los primeros eran requisito para ingresar a la Facultad de Humanidades; los segundos estaban destinados a quienes, interesados en el área humanística, no pretendieran la obtención de algún nivel específico de estudios sino que desearan cursar una o varias asignaturas independientes, por las que podrían recibir simples certificados de aprobación.

La licenciatura abordaba tres áreas de análisis desarrolladas en 24 asignaturas, distribuidas en tres años; ello obligaba a cubrir 12 horas clase por semana. Para obtener el título correspondiente, se exigía haber aprobado todos los cursos y presentar un examen que habría de versar sobre una tesis relacionada con asunto literario o filosófico.²⁴

Para la obtención del grado de doctor se requería haber cursado la licenciatura y además las asignaturas propias de este otro nivel, las cuales abordaban prácticamente los mismos temas pero de modo más profundo y con carácter monográfico; asimismo había que presentar como tesis el resultado de investigaciones o "*meditaciones*" para ser discutidas con un jurado nombrado por el Consejo Universitario.

La gestión del doctor Alfonso Pruneda al frente de la Escuela Nacional de Altos Estudios se vio trágicamente interrumpida debido a un accidente que le llevaría a

23 UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE*. "Acta de constancia de los honores tributados al Señor Doctor Don Porfirio Parra con motivo de su fallecimiento" Exp. s/n, Fs. s/n. 1912. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 71

24 MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 72

renunciar; sin embargo, el camino para que nuestras disciplinas se establecieran de manera definitiva como áreas de estudio imprescindibles en la Universidad, había empezado a recorrerse, muy a pesar de que, dentro de las tres secciones que formaban la Escuela Nacional de Altos Estudios, la de Humanidades no era la que parecía recibir mayor apoyo.

El siguiente director designado fue el maestro Ezequiel A. Chávez nombrado en marzo de 1913 y quien unos días después de tomar posesión planteaba ya de manera formal a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes la creación, dentro de la Sección de Humanidades de la ENAE, una Subsección de estudios literarios, misma que "...constituyera gratuitamente y por primera vez en nuestro país, un centro de enseñanza de las humanidades..." el cual estaría encargado de formar profesores de lengua nacional y literatura para las escuelas secundarias, preparatorias y normales de la República.²⁵

Así, el 21 de abril de 1913 la ENAE iniciaba la operación de este primer plan de estudios específico por medio del cual pretendía certificar a sus egresados como aptos para la docencia en el área de la literatura y la lengua nacional. Los profesores a quienes sin ninguna retribución se les nombraba responsables de la atención de estos cursos, eran ya desde entonces reconocidos en nuestro país por sus méritos académicos en el área de las humanidades.

Por considerarlo de importancia histórica, incluyo aquí el listado de sus nombres: Alfonso Reyes, Luis G. Urbina, Mariano de Silva y Aceves, Pedro Enríquez Ureña, Joaquín Palomo Rincón, Enrique González Martínez, Jesús Díaz de León, Miguel E. Schulz, Carlos Lazo, Federico Mariscal, Jesús Acevedo, Antonio Caso, Ezequiel A. Chávez.²⁶

Las diferencias entre este plan de estudios y aquel que propusiera el director anterior de la ENAE para la creación de la Facultad de Humanidades son, en primer lugar, las opciones de grado al término de los estudios, y en segundo, el hecho de que se pretendía admitir:

...a profesores normalistas que hubieran alcanzado calificaciones superiores en sus estudios de lengua nacional y hubieran tenido [...] un año de práctica en las escuelas primarias [...] [y también] a aquellas personas que hubieran concluido sus estudios en otras escuelas de la Universidad Nacional o en sus equivalentes de la República o de países extranjeros y hubieran obtenido igualmente calificaciones superiores en sus cursos de lengua nacional o de literatura. [...] [Asimismo] para aquellos estudiantes que habiendo cursado todas las materias que abarcaba la Subsección y desearan completar su preparación como profesores, la obligación

²⁵ *Ibidem*, p. 81

²⁶ UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE*. "Subsección creada con el objeto de formar profesores de Lengua Nacional y Literatura para las escuelas secundarias, preparatorias y normales " Caja no. 22, Exp. No. 499, Fs. 13257-13260. 1913. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 82

de desempeñar gratuitamente una clase de lengua nacional o de literatura, bajo la vigilancia de un profesor de la misma Subsección.²⁷

El maestro Chávez no cejó en su intento de consolidar a la ENAE como institución educativa; por ello, en mayo de ese mismo año, consiguió crear por acuerdo de la Secretaría de Instrucción Pública una subsección de ciencias físicas.²⁸ Dicha subsección se sumaba a la de estudios literarios que había fortalecido la enseñanza de las humanidades en la Escuela. Coincidió con la doctora Menéndez cuando acota que:

...Chávez, aún antes de finalizar 1913 se propondría [...] coordinar, como director de Altos Estudios, las labores de la investigación científica mexicana [...] con ello [...] se pronunció por la idea de la Escuela Normal y de Altos Estudios que defendiera Sierra ante Luis E. Ruiz en 1881 y, en ese marco, se inclinó aún más por la pretendida Escuela Normal. Sin embargo su intento [...] de que la Escuela coordinara los institutos de investigación científica, estuvo dirigido, necesariamente, a establecer las bases que habrían servido para alcanzar los fines académicos y políticos que Sierra otorgó a la Escuela Nacional de Altos Estudios y que fueron aprobados en su oportunidad [...]

[...] Surgieron los defensores de los Institutos Médico, Patológico y Bacteriológico en el sentido de evitar que pasaran a depender de la escuela por considerar que significaba reducirlos a simples auxiliares del servicio docente [...]

Al perder Chávez esa batalla, la Escuela perdió la guerra. Su destino se encaminó [...] a [...] convertirse en una Escuela Normal; fue [...] por el influjo de Antonio Caso, de Miguel Schulz y muchos otros intelectuales mexicanos que se logró paulatina y paralelamente, preparar el camino para la creación, en 1924, de una Facultad de Filosofía y Letras.²⁹

Después de algunos eventos no del todo claros en la administración pública de ese entonces, o por lo menos en cuanto a lo que las fuentes documentales parecen informar,³⁰ el 1º de diciembre de 1913 toma posesión del puesto de rector de la Universidad Nacional Ezequiel A. Chávez y un día después, don Antonio Caso hace lo propio como director de la Escuela Nacional de Altos Estudios.

La ENAE vivía su quinto año de existencia, a sus aulas acudían ya 790 alumnos y 32 profesores, de los cuales 18 pasarían a formar parte del presupuesto fiscal de la Escuela como profesores ordinarios desde el 1º de julio de 1914 y el resto habrían de continuar en la categoría de “profesores libres”.

²⁷ MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 83

²⁸ *Ibidem*, p. 92

²⁹ *Ibidem*, pp. 94-95

³⁰ *Ibidem*, p. 96

En el mismo año ocurren algunas modificaciones como parte de la Ley de la Universidad Nacional signada por Huerta como Presidente Constitucional Interino; sin embargo, este ordenamiento realmente no alteraba la relación entre el ejecutivo y la Universidad y rigió hasta la toma de posesión de Venustiano Carranza. Cuando éste último asumió el poder, ignoró la Ley Huerta y sólo derogó algunos artículos de la de 1910, en tanto se preparaba un nuevo precepto legal que reorganizara a la Universidad.

Fue durante los meses de aplicación de la ley huertista, que Ezequiel A. Chávez envió al maestro Caso un oficio en el que le solicita sellar en lo sucesivo el papel institucional utilizando la denominación de "Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional" en lugar de "Escuela Nacional de Altos Estudios". De ello han derivado confusiones entre los estudiosos del asunto, puesto que durante un tiempo aparecen indistintamente ambas designaciones para nuestra antepasada institución.

A causa de la grave crisis política que vivía el país en esos años, tanto el director de Altos Estudios como el rector de la Universidad presentaron sus respectivas renunciaciones el 27 de agosto y 2 de septiembre de 1914. Dichos puestos fueron ocupados por Jesús Díaz de León, al frente de la ENAE y por Valentín Gama y Cruz como rector de la Universidad.

La vorágine de aquellos momentos lleva a que nuevamente se ordene clausurar todos los establecimientos educativos a partir del 21 de noviembre de 1914, reabriéndose hasta el año siguiente.³¹

En 1915 se originó otro de los departamentos que tuvieron ocasión de establecerse algún tiempo como parte de nuestra Institución: Antropología. Surge gracias a la solicitud enviada en mayo de ese año por el director del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología, el doctor Galindo y Villa, tanto al Secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes como al director de Altos Estudios. En ésta, Galindo y Villa propone que la ENAE sea el recinto donde se impartan en lo sucesivo las clases que venían dictándose en el Museo y ofrece que los egresados de estas especialidades sean contratados preferentemente para ocupar las vacantes del mismo recinto. Ambos funcionarios respondieron afirmativamente a la propuesta y dichos estudios pasan a formar parte de la Escuela.³²

El siguiente periodo de la ENAE estuvo bajo la dirección del doctor Miguel E. Shulz (quien condujera sus rumbos hasta 1919). Una de sus primeras acciones es la de proponer a través de un *memorando* dirigido a quien entonces fungía como

31 UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE*. "Oficio No. 345 expedido por la Sección Universitaria de la Secretaría del Estado del Despacho de Instrucción Pública y Bellas Artes" Caja no. 11, Exp. No. 234, Fs. 6534. 1914. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 103

32 UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE*. "Solicitud de incorporación de los cursos que ofrece el Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnología a la ENAE" Caja no. 20, Exp. No. 444, Fs. 12122-12125. 1915; "Oficio Díaz de León-Galindo Villa" Caja no. 4, Exp. No. 76, Fs. 1950-1952. 1915. Citados por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, pp. 104-105

rector de la Universidad: José Natividad Macías, la modificación de los objetivos perseguidos por la Escuela para que en lo sucesivo no sólo beneficiara a una capa privilegiada de la sociedad, como a su parecer había venido haciéndolo desde su creación, sino que además extendiera los beneficios de la cultura a las clases populares. Dicha modificación se concretaría estableciendo dos distintos departamentos en la Institución:

1° Aquel que ofreciera cursos de especialización y de perfeccionamiento superior en aquellas materias científicas y literarias que se consideraran convenientes y fueran merecedoras de un particular cultivo;

2° Otro, que ofreciera conocimientos encaminados a levantar el nivel medio intelectual de las masas populares creando una "Escuela de vulgarización de conocimientos generales"³³

A esta distinta visión de la Escuela, el doctor Shulz propuso agregar también diferentes requisitos y mecanismos que la convertirían más bien en una "Escuela de Estudios Especiales", sobre todo en cuanto a periodos lectivos más amplios, nuevos criterios de admisión para los estudiantes, estímulos para su egreso y lograr así la constitución de una población escolar más regular. Todo lo anterior dio cuerpo a las *Disposiciones relativas a la Escuela Nacional de Altos Estudios* que formalizó la Secretaría del ramo en enero de 1916. Paulatinamente iba quedando poco del proyecto original que le diera vida como institución de posgrado e investigación y se remarcaba su vocación centrada en la formación de docentes.

Uno de los elementos que marcan, sin embargo, una sutil pero importante diferencia hacia el rumbo futuro que habría de transformar a la ENAE en lo que hoy es la FFyL de la UNAM, es el hecho de haber quedado consignado en dichas *Disposiciones* que en lo sucesivo los funcionarios de la Escuela se designarían desde la Universidad y no desde la Secretaría de Instrucción Pública, ni desde ninguna otra instancia gubernamental.

Con fecha 15 de febrero de 1916, ve la luz un Plan General que deriva claramente de las *Disposiciones* mencionadas. Éste divide la sección de humanidades en tres subsecciones: lenguas antiguas, lenguas vivas y ciencias filosóficas y de la educación. A su vez, la sección de ciencias sociales, políticas, jurídicas y económicas, se conforma por dos subsecciones: la primera con las sociales, políticas y económicas; y, la segunda, con las jurídicas. Las materias a impartirse en cada subsección resultaban prácticamente las mismas que habían venido formando parte de los contenidos dictados en estos campos desde la creación de la Escuela, pero lo más importante es que ahora sí se hacía referencia a los

³³ UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE*. "Memorando referente a la Escuela Nacional de Altos Estudios" Caja no. 4, Exp. No. 73, Fs. 1866-1873. 1915. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 114

requisitos necesarios para obtener los grados académicos que la EAE concedería como parte de su misión: profesor académico, profesor universitario, maestro universitario y doctor universitario.

Las seis áreas de este plan general, *sui generis* en tanto formado por contenidos de ciencias y de humanidades fueron:

1. Ciencias Filosóficas y Ciencia y Arte de la Educación
2. Filología y Lingüística General
3. Química General y Análisis Químico
4. Ciencias Geográficas e Históricas
5. Ciencias Naturales
6. Lengua y Literatura Castellanas

Durante los años subsecuentes quienes estuvieron al frente de la ENAE pretendieron operar los programas académicos emanados de estas *Disposiciones* y con ello lograr alcanzar las metas de la institución como establecimiento educativo.³⁴

Los cambios derivados de la promulgación de una nueva Constitución para nuestro país fueron muchos. En el ramo educativo y específicamente universitario, se reportan modificaciones sustanciales que orientan hacia la futura posición cada vez de mayor autonomía entre el Ejecutivo Federal y nuestra Institución. En torno a este asunto,

...la fracción XXV del artículo 73 dice a la letra que una de las facultades del Congreso era la de: establecer escuelas profesionales de investigación científica, de bellas artes, de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura, de artes y oficios, museos, bibliotecas y observatorios y demás institutos concernientes a la cultura superior general de los habitantes de la República, en tanto dichos establecimientos puedan sostenerse por la iniciativa de los particulares, sin que estas facultades sean exclusivas de la Federación...³⁵

Parte de la reorganización gubernamental consistió en suprimir en abril de 1917 las Secretarías de Justicia y de Instrucción Pública y Bellas Artes y decretar que mientras que el proyecto de Ley de las Secretarías de Estado era discutido en las Cámaras, el Poder Ejecutivo contaría con seis Ministerios (Gobernación, Hacienda y Crédito Público, Guerra y Marina, Comunicaciones, Fomento e Industria y Comercio) y tres departamentos autónomos, uno de los cuales era el Universitario y de Bellas Artes.³⁶

³⁴ MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p.115-121

³⁵ TENA RAMÍREZ, F. *Leyes Fundamentales de México*, p. 820. Citado por GARCÍA STAHL. C., *op. cit.*, p. 152

³⁶ JIMÉNEZ RUEDA, J. *Historia Jurídica de la Universidad de México*. México, UNAM. FFL., 1955. 261 p. p. 191

El Departamento Universitario y de Bellas Artes se integraría con las diferentes escuelas de la Universidad, aquí se menciona ya entre ellas a la de Altos Estudios y en el decreto respectivo se le llama Escuela Nacional de Estudios Superiores.

"...[el] Departamento Universitario y de Bellas Artes [...] dependería directamente del ejecutivo[...] se integraba con las diferentes escuelas de la Universidad: Jurisprudencia, Medicina, Ingeniería. Se funda la Facultad de Ciencias Químicas. A la de Altos Estudios se le llama Escuela Nacional de Estudios Superiores ..."³⁷

Evidentemente el carácter autónomo del citado departamento o su inclusión dentro de la secretaria de Estado respectiva, generó intensas discusiones y profundas argumentaciones.

Es necesario acotar que la Universidad erigida en departamento debía encargarse de orientar y conducir toda la educación y la cultura nacional lo cual iba más allá de sus posibilidades de organización y administración.

Como es obvio, durante la gesta revolucionaria, la Universidad, al igual que otras instituciones y establecimientos educativos, vieron afectada su vida a causa de la prevaleciente inestabilidad. Había además quienes consideraban específicamente a los estudios de este nivel como emisarios del régimen derrocado por privilegiar la formación de élites intelectuales y, por ello, le procuraban menor apoyo. A pesar de las limitaciones económicas y los ataques ideológicos, los gobiernos que se sucedieron continuaron sin embargo promoviendo la enseñanza universitaria y la Institución consiguió seguir funcionando. De entre sus escuelas, fue la de Altos Estudios la que se vio mayormente beneficiada "...aumentando a tenor de las necesidades, su plan de estudios con la mira inmediata de formar profesores para las escuelas preparatorias, secundarias y normales de la República".³⁸ Por todo ello, ante la reorganización de las dependencias públicas que suponía para la Universidad perder la posibilidad de formar a los profesores al trasladarse la Escuelas Preparatoria y Normales al gobierno del Distrito Federal, se produjo la oposición mencionada.

Con este escenario y teniendo además como marco político un gobierno provisional integrado a la muerte de Venustiano Carranza, asume la rectoría de la Universidad José Vasconcelos, quien desde el principio buscaría organizar la acción educativa de todo el país mediante el establecimiento de un Ministerio de Educación Federal³⁹. Es de suponer las altas temperaturas alcanzadas por el debate entre quienes defendían, por un lado, la idea de autonomía y pensamiento crítico de la Universidad fuera de toda dependencia gubernamental y política,

³⁷ *Idem*

³⁸ GARCÍA STAHL. C. *op. cit.*, p. 156

³⁹ Esa idea se concretaría formalmente hasta la promulgación del decreto de creación de la Secretaría de Educación Pública el 29 de septiembre de 1921.

frente a aquellos cuyo interés era regir la formación de los docentes a nivel nacional e impulsar desde este espacio institucionalizado los beneficios de la cultura a las clases populares aún a costa de perder la posibilidad de autogobernarse.

Con Vasconcelos como Ministro de Educación Pública, la Universidad quedó incorporada nuevamente a dicha Secretaría y por algún tiempo le correspondería a esta última "...el conocimiento y trámite de todos los asuntos de carácter técnico y administrativo de la Universidad." ⁴⁰

El 12 de marzo de 1919 el Consejo Universitario, como parte de estos reacomodos que no lograban perfilar de manera cabal el rumbo académico y fines precisos de nuestra Institución, acordaba revalidar como preparatorios los estudios de los profesores normalistas cubriendo para su ingreso, sólo algunas asignaturas como medida de nivelación previa a los Altos Estudios.

Otro de los aspectos que vale la pena destacar es el hecho de que el 18 de septiembre de 1920 Adolfo de la Huerta decreta cambios en la reglamentación de la ENAE, a fin de que sus títulos y grados obtuvieran equivalencia con los que otorgaba la Universidad Nacional.

La Escuela estuvo para entonces nuevamente bajo la dirección del doctor Ezequiel A. Chávez a fin de sustituir al maestro Antonio Caso quien había ejercido este cargo del 4 de enero de 1919 al 30 de junio de 1921 cuando es separado del mismo para ocupar la rectoría.⁴¹ Chávez retomó la Ley Constitutiva de ENAE y a partir de sus postulados creó una nueva propuesta para reorganizar la Institución, ésta fue el "*Plan General de Estudios e Investigaciones Científicas*" aprobado el 3 de enero de 1922.⁴² En el documento se recomponen las subsecciones y agregan algunas asignaturas. Cambia en cuanto a la denominación de los títulos, diplomas, certificados y grados que otorgaría,⁴³ a saber: profesor universitario, maestro en Ciencias o Artes y doctor en Filosofía, en Letras, en Ciencias Exactas, Físicas o Naturales, en Ciencias Sociales, en Ciencias de la Educación, en Medicina o en

40 UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE*. "Circular sobre las atribuciones del Departamento Escolar de la Secretaría de Educación Pública" Caja no. 5, Exp. No. 100, Fs. 2956-2957. 1921. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p.129

41 HERNÁNDEZ LUNA, J. *Ezequiel A. Chávez. Impulsor de la educación mexicana*. México, UNAM, 1981. 166 p. (Colección Opúsculos/Serie Investigación) p. 134

42 UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE*. "Se aprueba con urgencia el plan unificado de la Facultad de Altos Estudios" Caja no. 20, Exp. No. 446, Fs. 12382. 1922. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p.133

43 En 1916 se habían eliminado los títulos de Profesor Académico y Profesor Universitario conservándose sólo los grados de Profesor, Maestro y Doctor. UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE*. "Reglamentación sobre la equivalencia y revalidación de grados universitarios" Caja no. 20, Exp. No. 445, Fs. 12221-12232. 1920. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p.132

Leyes. Títulos de especialista en Ciencias Médicas, Jurídicas o de Ingeniería y certificados de estudios aislados.⁴⁴

En este plan de 1922 se mantienen las secciones originales de la ENAE; sin embargo vale la pena destacar -por constituir en buena parte prelude de la organización actual de la Facultad- la reestructura en diferentes subsecciones de las secciones uno y tres.

1. HUMANIDADES	2. CIENCIAS EXACTAS, FÍSICAS Y NATURALES	3. CIENCIAS SOCIALES, POLÍTICAS Y JURÍDICAS
Subsección de Filosofía	Subsección de Ciencias Exactas	Subsección de Ciencias de Geografía y de Historia
Subsección de Letras	Subsección de Ciencias Físicas	Subsección de Ciencias y Artes de la Educación
	Subsección de Ciencias Naturales	Subsección de Ciencias Jurídicas
	Subsección de Ciencias Médicas	

En ese mismo año, don Ezequiel A. Chávez había solicitado al rector su autorización para que la ENAE pudiera organizar cursos de formación para directores e inspectores de escuelas. Estos cursos ocupaban el turno vespertino de la Institución y algunos de ellos se impartían en la Escuela Normal para maestros.

Este nuevo enfoque en la Institución la situó como un tipo de Escuela Normal Superior, lo cual se consolidó aún más con el acuerdo mediante el cual, desde la Secretaría de Educación Pública, el ministro Vasconcelos estableció como requisito para obtener el nombramiento de profesor de la Universidad Nacional, poseer el certificado de aptitud en la materia correspondiente otorgado por la también llamada Facultad Nacional de Altos Estudios.⁴⁵

En el mismo tenor, durante 1923 se agregó un nuevo programa a los ya existentes en la Escuela, éste buscaba formar *Misioneros de la Educación* y fue aplicado a todas las subsecciones; los misioneros habrían de acudir a atender las necesidades educativas en zonas alejadas del medio urbano.⁴⁶

Don Ezequiel A. Chávez, mientras aún fungía como director de la Escuela de Altos Estudios fue nombrado rector de la Universidad por segunda vez el 28 de agosto

44 UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE*. "Proyecto de Plan de Estudios e investigaciones de la Escuela Nacional de Altos Estudios creada por Decreto de Abril de 1910" Caja de Folletos, Exp. S/n, Fs. S/n, 1921. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p.133-141

45 UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE*. "Datos relativos a las labores actuales de enseñanza de la Facultad Nacional de Altos Estudios" Caja 8, Exp. 158, 4610-4612, 1922. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p.138

46 MEDEL BELLO, J.O. *op. cit.*, p. 43

de 1923 y cubrió, en este último cargo, todo el periodo del presidente Álvaro Obregón, es decir, hasta diciembre de 1924.

Así, al frente de la rectoría y la dirección de Altos Estudios simultáneamente, el maestro Chávez intentaría completar sus ideales educativos. Con el envío de un *memorando* el 23 de enero de 1924,⁴⁷ a quien dirigía la educación pública del país. En él expone ampliamente su preocupación en torno a la posibilidad de llevar adelante las labores de la ENAE dada la situación económica del país y, en los pormenores, señala las que serían a su juicio enseñanzas indispensables a impartirse en dicho establecimiento. En este proyecto de reforma queda de manifiesto su deseo de convertirla en una normal superior. En la misma fecha, el Secretario le envía un acuerdo en el cual le indica reorganizar la Facultad de Altos Estudios en dos áreas de especialización: 1) disciplinas filosóficas y 2) ciencias de aplicación, éstas con preferencia sobre las primeras.

Si el documento constituyó una respuesta inmediata, oficio cruzado o la iniciativa de reorganización fue del todo vasconcelista, poca importancia tiene ya,⁴⁸ el hecho es que se da lugar a un segundo proyecto de Chávez en el que expone con algunos cambios todos los contenidos académicos de su anterior memorando y ratifica su enérgico y obstinado anhelo de destinar la Facultad de Altos Estudios a la formación de profesores, es decir, a darle el carácter de una normal superior.⁴⁹

Un mes después, el Subsecretario envió al maestro Chávez un plan de reorganización aprobado por el Secretario de Educación conforme al cual quedaba la Escuela de Altos Estudios organizada en tres secciones: I. Filosofía y Letras; II. Escuela Normal Superior, y III. Ciencias aplicadas con especialidades en Medicina e Ingeniería.⁵⁰

El 12 de marzo era nombrado como director de Altos Estudios Daniel M. Vélez y ese mismo día el rector da lectura ante el Consejo Universitario del Plan de Reorganización de la Facultad de Altos Estudios y establece una comisión para que lo estudie. En apariencia este último plan se llevaría a operación de inmediato; sin embargo, existe un documento "*Anuncio preliminar sobre los cursos que se darán en 1924, las condiciones de admisión y los certificados, títulos y diplomas*"⁵¹ en el cual se evidencian discrepancias entre lo dicho por este *Anuncio* y lo consignado previamente por el documento aprobado. Si se trató de una lucha de voluntades por instaurar proyectos discrepantes aún en contra de lo oficialmente

47 UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE*. "Memorandum relativo a grupos de enseñanzas indispensables en la Facultad de Altos Estudios de la Universidad Nacional y profesores que las desempeñen" Caja no 21, Exp. No. 454, Fs. 12609-12624, 1924. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 143 ss

48 *Idem*

49 *Idem*

50 *El Universal*. 28 de febrero de 1924. p. 2. Segunda Sección. Citado por MEDEL BELLO, J.O. *op. cit.*, pp. 48-52

51 UNAM. Facultad de Filosofía y Letras. Arch. Interno. "Anuncio preliminar sobre los cursos que se darán en 1924, las condiciones de admisión y los certificados, títulos y diplomas" Exp. No. 213-30. Of. No. 1 VIII-26-201.31-1, Fs. S/n. 1924. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 150 ss

establecido; o bien, si hubo un acuerdo posterior para incluir modificaciones y dicha documentación se extravió, no lo sabemos. Quienes se han abocado a estudiar estos asuntos conservan la interrogante. Lo que es claro son los caminos que llevaron a nuestra Institución a lo que es hoy. "...La Escuela Nacional de Altos Estudios, combatida desde su nacimiento [...] fue conformando, vía Chávez, abierta y expresamente, una Normal Superior y vía Caso, silenciosa y paulatinamente, una Facultad de Filosofía y Letras, misma que tardaría, a diferencia de la primera, más tiempo en apuntalarse."⁵²

3.3 Creación de la Facultad de Filosofía y Letras

El 13 de octubre de 1924 el Poder Ejecutivo en la persona del presidente Álvaro Obregón expide el decreto que a la letra dice:⁵³

...CONSIDERANDO [...] que a la Escuela Nacional de Altos Estudios, debe [...] cambiársele la denominación, porque el nombre de Altos Estudios que ahora tiene no está de acuerdo con la situación que guarda, ya que en esta Escuela se estudian materias que en ninguna otra se cursan, por lo que resulta que el nombre de Altos Estudios, se funda en un supuesto falso por no existir estudios previos que motiven racionalmente aquella denominación. Por esta circunstancia y también para evitar que el nombre Altos Estudios sugiera ideas de suficiencia científica, técnica o filosófica, conviene que con dicha escuela se forme la Facultad de Graduados y Escuela Normal Superior en las que se harán y se formarán los profesores de las escuelas Secundarias, Preparatorias y Normales, y además la Facultad de Letras. Por esta circunstancia y con las facultades que se concede el artículo 3º de la Ley Constitutiva de la Universidad Nacional de México, he tenido a bien expedir el siguiente DECRETO: [...] Artículo 2º. Se formará con la Facultad de Altos Estudios la Facultad de Graduados y Escuela Normal Superior. Artículo 3º. Se constituye la Facultad de Filosofía y Letras. Artículo 4. Queda facultada la Secretaría de Educación Pública y el Rector de la Universidad Nacional para dictar las disposiciones necesarias, para que se organicen estas instituciones en el concepto de que el director de la Facultad de Graduados y Normal Superior, será el mismo que el de la Facultad de Filosofía y Letras. Artículo 5º. Este Decreto comenzará a surtir efecto desde la fecha de su publicación.

Por tanto, mando se imprima, publique circule y se dé el debido cumplimiento. Dado en el Palacio del Poder Ejecutivo Federal, en México, a los veintitrés días del mes de septiembre de mil novecientos veinticuatro. A. Obregón. El Secretario de Estado y del Despacho de Educación Pública, Dr. B.J. Gastélum. Al C. Lic. Enrique Colunga. Secretario de Estado y Despacho de Gobernación. Presente. Se lo comunico a usted para su publicación y demás efectos. SUFRAGIO EFECTIVO NO REELECCIÓN. México, 1º de octubre de 1924. El Secretario de Estado y del Despacho de Gobernación, Enrique Colunga. Rúbrica.

⁵² MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 152

⁵³ Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial. Octubre 13 de 1924. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 153

Debido a los múltiples conflictos suscitados, consecuencia de los dispares destinos, actores y planteamientos que la conformaron, la vida de esta Institución tripartita y, por ende, *sui generis*, no estuvo jamás exenta de vicisitudes. Es hasta 1934 con la integración de la Escuela Normal Superior a la Secretaría de Educación Pública y su separación definitiva como parte de la Universidad,⁵⁴ que se desarrolla la dinámica institucional de la Facultad independiente de la obligación de formar al magisterio para las escuelas públicas. "...Se creó entonces en el seno de la Facultad de Filosofía y Bellas Artes, el Departamento de Ciencias de la Educación, "con la mira de que la Universidad de México colaborara al más alto perfeccionamiento educativo del magisterio mexicano..."⁵⁵

El nombre y la constitución académica de la Facultad volvieron a modificarse: de Filosofía y Bellas Artes en 1934 al de Filosofía y Estudios Superiores en 1936 y, más adelante, nuevamente a Filosofía y Letras: "...[en] el nuevo Estatuto [...] promulgado el 19 de diciembre de 1938 se llamará Facultad de Filosofía y Letras la que era Facultad de Filosofía y Estudios Superiores..."⁵⁶

En 1955 bajo la dirección del maestro Salvador Azuela, se modificó nuevamente la estructura de la Facultad y los planes de estudio de todas las temáticas que en ella se estudiaban. Estas transformaciones se operaron de modo extraoficial y sólo posteriormente se les presentó como un documento integral, cuyos términos aprobó el Consejo Universitario el 25 de julio de 1956. Para esa fecha, a la Facultad de Filosofía y Letras la integraban ocho colegios, a saber: Filosofía, Bibliotecología y Archivonomía, Geografía, Historia, Letras Clásicas y Modernas, Pedagogía, Psicología y Antropología, en cuyos campos disciplinarios se otorgaban los grados de maestro y doctor.⁵⁷

Los planes aludidos funcionaron hasta que en 1960⁵⁸ el doctor Francisco Larroyo reabre el nivel de licenciatura para todas las especialidades que se impartían en la Facultad. En conjunto vuelven a modificarse todos los planes de estudio en 1966 y algunos de ellos permanecen vigentes casi como fueron diseñados desde entonces, mientras que otros han sufrido considerables cambios. Otros más, han dejado de formar parte de la estructura académica de nuestra Institución. En 1970 los estudios de posgrado fueron agrupados en la División de Estudios Superiores y en 1972 se estableció la División del Sistema Universidad Abierta.

54 La Facultad de Graduados quedó suprimida desde febrero de 1929 al considerarse que en la *Facultad de Filosofía y Letras* se llevarían a cabo tales cursos. MEDEL BELLO, J.O. *op. cit.*, p. 77

55 UNAM. DGAE. UCD. Arch. Muerto. "Se comunica sobre la creación de un Departamento de Ciencias de la Educación dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras" Exp. S/no. Fs: S/no. 1934. Citado por: MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 163

56 JIMÉNEZ RUEDA, J. *Historia Jurídica de la Universidad de México*, p. 229

57 MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p. 181

58 UNAM. Consejo Universitario. ARCHIVO. Acuerdos del Consejo Universitario sobre Planes de Estudios "Aprobación del Consejo Universitario de los acuerdos número 20 y 34 de la Comisión de Trabajo Docente, relativos al plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras". Carpeta 77 correspondiente a la sesión del día 7 de abril de 1960. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, p.183 ss

3.4 La Facultad de Filosofía y Letras, hoy

Nuestra Facultad actualmente se halla conformada por diez colegios: Bibliotecología, Estudios Latinoamericanos, Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Modernas, Letras Clásicas, Literatura Dramática y Teatro, y Pedagogía. Ofrece un total de trece carreras a nivel de licenciatura en el sistema regular y seis en sistema abierto, además, por supuesto, de los estudios de Posgrado. La planta académica de la Facultad se integra por aproximadamente 1,300 docentes y más de 7000 alumnos. El pasado de nuestra institución, así como de cada uno de los colegios y departamentos que la forman, ha dado y seguirá dando lugar a profundos estudios a cargo de especialistas de los más diversos campos. De igual modo, su compleja dinámica, incentivará permanentemente la búsqueda y el cuestionamiento y dará lugar a nuevas indagaciones.

3.5 Colegios participantes en el estudio

Para este trabajo se contó con la participación de seis de los diez colegios con los que actualmente cuenta la Facultad. Resulta evidente que cada uno de ellos posee una historia digna de ocupar igual número de páginas que las que han sido escritas, en diversas oportunidades, al referirse al devenir de la Facultad en su conjunto. Sin embargo, con el fin de enmarcar lo relativo a los antecedentes del asunto que nos atañe, a continuación referiremos brevemente un sintético recorrido cronológico particular de cada una de las comunidades académicas que hoy conforman los colegios de Bibliotecología, Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas y Pedagogía.

El Colegio de Bibliotecología nace como Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archiveros el 26 de junio de 1916,⁵⁹ en una de las plantas de la Biblioteca Nacional.

Posteriormente, a la creación de la Secretaría de Educación Pública en septiembre de 1921, corresponde el paso de la Biblioteca Nacional y los estudios dentro de esta especialidad a dicha dependencia y así deja ese plantel de considerarse por este período una escuela universitaria propiamente dicha. En estos años algunos especialistas del área son contratados para impartir sus conocimientos como profesores libres en la Escuela de Altos Estudios. Más adelante, mediante el decreto publicado el 16 de julio de 1929, los estudios del campo bibliotecológico son retomados dentro de nuestra Institución.⁶⁰

⁵⁹ UNAM. CESU. ARCH. HIST. *Fondo de la ENAE*. "Plan de estudios de la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archiveros" Caja no 4, Exp. No. 78, Fs. 2141-2142. 1916. Citado por MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, pp. 271-301

⁶⁰ El 14 de enero de 1925 se creó una segunda escuela Nacional de Bibliotecarios vinculada con la Secretaría de Educación Pública. Veinte años más tarde se estableció la entonces denominada Escuela Nacional de Bibliotecarios y

El 16 de enero de 1939 el plan de la Maestría en Lingüística de nuestra Facultad contemplaba una asignatura llamada Paleografía e Investigación en Archivos; este curso constituye un antecedente de la especialidad como archivista paleógrafo que se instauró posteriormente.

En 1951 se identifica formalmente la necesidad de crear una carrera de biblioteconomía dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad, pero es hasta dos años después, que se establecen dichos cursos como especialidad después de obtenido el grado de maestro en cualquiera de las áreas que por entonces se impartían.

Es hasta 1956 que se presenta el plan de estudios correspondiente a la Maestría en Biblioteconomía, el cual permaneció vigente hasta 1960, año en el cual se modifican en su totalidad los planes de maestría y se crean trece de licenciatura.

El 31 de octubre de 1966 el Consejo Técnico aprueba el cambio de nombre de los estudios a: Bibliotecología y Archivología. En este último rubro, el plan tuvo su último año de existencia y en lo sucesivo se denominó solamente Bibliotecología como ocurre hasta la fecha. En el ciclo 2001 se inscribieron un total de 316 estudiantes.

El Colegio de Filosofía de nuestra dependencia,⁶¹ tiene su antecedente concreto más remoto en el primer curso de este ámbito disciplinario que se estableció en la Escuela de Altos Estudios en el año de 1912, con el título de *Introducción a los estudios filosóficos*, amén de que desde su Ley Constitutiva se mencionaran los contenidos filosóficos como característicos del modelo institucional. Sistemáticamente se incluyó la temática filosófica en cada iniciativa de modificación que se presentó, lo cual señala el convencimiento que siempre estuvo presente acerca de la necesidad de abordar el aspecto filosófico como parte de las humanidades y sustento del saber universal de todo orden.

En 1913, las asignaturas *Nociones de filosofía general* y *Estética* formaron parte del primer plan de estudios formal que viera la luz en nuestra antigua institución dentro de la subsección de Estudios Literarios.

En 1916 el Plan General creado por Shulz incluía la subsección de Ciencias Filosóficas. Seis años después, a iniciativa del director Ezequiel A. Chávez, el proyecto denominado *Plan de estudios e investigaciones* contempla ya específicamente una subsección de Filosofía. De nuevo se modifica el nombre de la sección correspondiente a Filosofía y Letras y disminuye la carga académica dentro de este campo.

Archivistas que aún hoy desempeña funciones formativas en este campo. ENBA Escuela Nacional de Biblioteconomía y Archivonomía: www.enba.sep.gob.mx [jul.2002]

⁶¹ MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. op. cit., pp. 348-393

En 1928 se instauro formalmente la Licenciatura en filosofía. En 1931 desaparece de nuevo el nivel de licenciatura en esta área y sólo es posible cursar estudios que lleven a alcanzar los grados de maestro y doctor. Desde estos años hasta 1956 continúan los cambios en los contenidos y estructura de planes y programas, pero siguen sin impartirse estudios de licenciatura.

La estructura académica del año 1951 sentó las bases para recuperar la formación de filósofos. En 1956 los departamentos de la Facultad, antes secciones, son transformados en colegios y en 1960 los planes de maestría, casi sin cambios, se constituyen en la recuperación del nivel de licenciatura; esto mismo ocurre en el caso de filosofía.

Seis años después, los planes de las diversas áreas son reformulados. En el caso del Colegio de Filosofía, su plan continuó vigente por quince años. En 1982 se hacen oficiales los cambios que de manera económica se habían venido operando. Más adelante, una nueva reestructuración busca obtener mejores resultados en la formación de licenciados en filosofía. Hoy existe un nuevo plan de estudios en esta licenciatura aprobado en 1998 y que entró en vigor un año después.⁶² En el ciclo 2001, la inscripción y reinscripción sumó 463 estudiantes atendidos con el nuevo plan.⁶³

El Colegio de Geografía en nuestra Máxima Casa de Estudios⁶⁴ ha tenido que superar múltiples dificultades para su formalización y reconocimiento institucional.

En los primeros años de la entonces Escuela Nacional de Altos Estudios, se hace la primera alusión a la temática de este campo como parte del proyecto académico de la misma, pero siempre formando parte del área de historia, buscando integrar la asignatura *Geografía histórica* como parte del currículo. Este plan es operado más adelante y como parte de la subsección creada para formar profesores de lengua nacional y literatura se incluye un curso de *Historia general con nociones sobre geografía histórica*.

En 1913, a instancia de Don Ezequiel A. Chávez, los estudios de esta índole son trasladados a la estructura académica de la subsección de Ciencias Físicas en forma de tres cursos, a saber: *Geografía física*, *Geografía botánica* y *Geología de México*. Tres años más tarde el contenido disciplinar del estudio y tratado de la Tierra es reacomodado como parte de la subsección de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas a la cual pertenecía por entonces el área de Ciencias

62 UNAM. FFyL. Secretaría Académica de Servicios Escolares. "Población escolar 1995-2001" 24/01/01. 4p.

63 Tanto en el caso de Filosofía como en los de Historia y Letras Hispánicas se tomó como población escolar la correspondiente a quienes cursan los estudios con el último plan aprobado.

64 MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, pp. 394-432

Geográficas e Históricas. Podía obtenerse el grado de profesor académico después de acreditar doce asignaturas relativas a estos temas.

El 3 de enero de 1922, con el doctor Chávez de nuevo al frente de Altos Estudios, se conservan las secciones anteriores pero se denomina ahora Ciencias de Geografía Social y de Historia a la subsección correspondiente.

Posteriormente y como parte de las modificaciones que dieran lugar en 1924 a la estructura académica original de la Facultad de Filosofía y Letras, los contenidos geográficos se consideran tanto optativos para acceder a un certificado de aptitud docente en la sección de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, como también parte de cursos libres en la sección de Ciencias Sociales.

En 1926 se reasignan los estudios geográficos como parte accesoria de la sección de Ciencias Sociales.

Con la transformación que sufre la Facultad en 1928, al definirse como integrantes de su estructura académica las licenciaturas en filosofía, ciencias, letras e historia, los contenidos geográficos vuelven a formar parte de esta última. A pesar de ello, en 1931 se encuentran aún en las subsecciones de ciencias exactas y físicas.

No es sino hasta 1933 cuando se establece el primer currículo formal en el área y los estudios dentro de ésta son reconocidos por separado dentro de la Facultad con la Maestría en Ciencias Geográficas, la cual resulta el origen más remoto del actual colegio.

Sólo dos años después se da marcha atrás en este aspecto y de nuevo los estudios se constituyen en una subsección del apartado destinado a las Ciencias Históricas.

En 1937 sólo se modifica de nombre a la sección de Ciencias Históricas por Ciencias Históricas y Geográficas.

En 1938 se decide por unanimidad separar de Filosofía y Letras a la geografía e integrarla como parte de la proyectada Facultad de Matemáticas y Ciencias Naturales. Acorde con este cambio de adscripción se otorgaban por ese entonces los grados de licenciado, maestro y doctor en Ciencias Geográficas, además del título de profesor de geografía para escuelas secundarias y preparatorias, del cual ya había existido antecedente cuando en el catálogo de la Universidad Nacional 1926-1927⁶⁵ se distinguen los planes de estudio de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Escuela Normal Superior, el primero para profesores universitarios y el segundo para los niveles educativos anteriores y la enseñanza normal.

⁶⁵ ACEVES GARCÍA, MAURICIO. "Reseña histórica del Colegio de Geografía" UNAM. FFyL. Coordinación del Colegio de Geografía. Mecanograma, s/f, 10 p.

Después de múltiples incidentes, en 1941 los especialistas del área deciden solicitar de nueva cuenta su inserción a nuestra Facultad, separando la formación de quienes se dedicarían a cada rama de la geografía, a saber: la física en la Facultad de Ciencias y la humana en la de Filosofía y Letras. Una vez reestablecidos entre los departamentos de la Facultad en 1942, durante la gestión del doctor Julio Jiménez Rueda, se procede a reorganizar los estudios. Estos aún se ofrecían sólo como especialización dentro de la maestría y el doctorado en Filosofía o en Letras.

Es hasta 1960 que puede hablarse de la formación del profesional de la Geografía. Como en los otros casos, este plan '60 se habría constituido del aprobado en 1956 correspondiente a la maestría. Una diferencia es que estos egresados podían optar por el título de Geógrafo o por el de Licenciado en Geografía. Tal como ocurrió con otras especialidades, los planes de estudio se modificaron nuevamente en 1966. En 1971 se realizaron modificaciones al plan de licenciatura, las cuales fueron aprobadas en una nueva estructura curricular que hoy continúa vigente. El ingreso y reingreso para la licenciatura en el ciclo 2001 fue de 626 estudiantes.

El Colegio de Historia⁶⁶ puede decirse que tiene su antecedente más lejano en los albores del siglo XX, como parte de Altos Estudios. Los contenidos históricos en nuestra Facultad han representado, al igual que los de corte filosófico y literario, otro de sus originales cimientos.

Estos temas se hallan presentes, en ese primer proyecto del doctor Pruneda, tanto en los cursos llamados *necesarios*, como en los *útiles*. La ruta de su evolución ha sido reseñada un poco en el apartado anterior, dado que la enseñanza de la geografía en la Escuela Nacional de Altos Estudios, como se dijo, estuvo por muchos años ligada a la enseñanza de la historia.

En 1913 durante la gestión de Chávez la ENAE retoma algunos de los elementos del proyecto anterior. En 1914, con Jorge Engerrand a la cabeza de la escuela, la enseñanza de la historia adquiere matices antropológicos. Para 1916 se presenta nuevamente la unificación entre los estudios históricos y los geográficos, pudiendo sin embargo en esta etapa, optarse por unos u otros.

En 1924 con la reorganización que diera como resultado la desaparición de Altos Estudios y formalización de nuestra Facultad, los contenidos académicos referentes a la historia pierden el sitio que ocupaban, no obstante, el doctor Chávez los recupera y hace formar parte complementaria para la adquisición del certificado de aptitud docente.

Como ocurrió con algunos otros casos, es hasta 1928 que el nivel de licenciatura en historia se establece propiamente en nuestra Institución. En esta estructura

⁶⁶ MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, pp. 433-496

curricular se privilegiaba la relación de este campo con el de la filosofía y no con el de la geografía y continuaba el énfasis original en historia del arte.

Un nuevo plan, el de 1931 sucede a éste en el afán por consolidar los estudios históricos aunque al mismo tiempo hace desaparecer los cursos de licenciatura.

En 1956, tal como ocurrió para la totalidad de las secciones y luego departamentos de la Facultad, el de historia se transforma en colegio, lo que da lugar a una reestructuración académica y a un nuevo plan de estudios. Es hasta 1960 que la formación de tiene cabida de nuevo. Seis años después halló lugar una nueva reestructuración de plan, éste se mantuvo hasta 1974.⁶⁷ La revisión posterior de éste produjo un plan que se aprobó en 1998.⁶⁸ La inscripción y el reingreso 2001 sumaron 523 alumnos.

En lo que toca al actual **Colegio de Letras Hispánicas**, sus orígenes están igualmente ligados a los de la Escuela de Altos Estudios.⁶⁹ El primero de los cursos dentro de esta área fue el de lingüística que fuera dictado por el doctor Franz Boas en 1912. Ya en el proyecto de creación de la Facultad de Humanidades del doctor Pruneda se contemplaba la necesidad de impartir licenciatura y doctorado en Filosofía y Letras. La carrera profesional dentro de este campo ha recibido diversas denominaciones a lo largo de la historia de nuestra Institución.

A partir de 1913 la sección fue nombrada Estudios Literarios y formaba profesores de lengua nacional y literatura. Tres años después a través del *Plan General* elaborado por Shulz se agrega la preparación de profesor y maestro universitario en diversas ramas del área dentro de la entonces subsección de Lenguas Vivas de la sección de Humanidades.

Los grados de maestro en Artes y doctor en Letras son resultado de la reestructuración de 1922.

En 1924, al desencadenarse los acontecimientos ya conocidos que originaron que en el mes de septiembre de ese mismo año se formalizara nuestra dependencia, se proyectaban tres secciones para la Escuela de Altos Estudios: Filosofía y Letras, Ciencias Aplicadas y Normal Superior; en una subsección de la primera egresarían, según esta reestructuración, especialistas en disciplinas lingüísticas y literarias. Durante 1924 y 25 nuestra Facultad ofrecía los estudios que permitían obtener un certificado de aptitud docente y es hasta dos años después que se recupera la idea de otorgar grados de agregado, maestro y doctor.

67 UNAM. FFyL. Secretaría Académica de Servicios Escolares. "Población escolar 1995-2001" 24/01/01. 4p.

68 www.filos.unam.mx [sept.2003]

69 MENÉNDEZ MENÉNDEZ, L. *op. cit.*, pp. 497-547

En 1928 se establece formalmente el nivel de licenciatura y un año más tarde entra en vigor el documento que regulaba el otorgamiento de los grados de maestro y doctor en las diversas especialidades.

De 1939 a 43, formalizada ya la Facultad, se redefine el nombre del área como Lengua y Literatura Castellanas. Los cambios se suceden sin rigor y ello ocasiona que en los años siguientes se utilicen indistintamente Literatura Española y Lengua y Literatura Castellanas. A partir de 1951 se habla del área como Lengua y Literatura españolas y es hasta 1956 cuando el departamento respectivo es transformado en Colegio de Letras integrado por dos departamentos: el de Lengua y Literatura Clásicas y el de Lengua y Literatura Modernas.

En 1960 tal como ocurrió con el resto de los campos disciplinarios de la Facultad, se reimplantó el nivel de estudios correspondiente a la licenciatura en letras en sus diversas ramas, a partir de los que fueran los *curricula* de maestría.

Bajo la gestión del doctor Leopoldo Zea, en 1966, se reestructuran los planes de licenciatura y se aprueba el de Letras Hispánicas conformado por cuatro opciones, a saber: lingüística hispánica, literatura española, literatura iberoamericana y literatura mexicana.

En 1972 es aprobado un nuevo ordenamiento curricular propuesto por los profesores del área un año antes y que denomina a los estudios Licenciatura en Lengua y Literaturas Hispánicas. En 1983 el plan sufre una modificación más al reestructurarse a su interior el área de Literatura Mexicana. Existe hoy un plan de estudios nuevo que entró en vigor en 1999.⁷⁰ La población escolar del colegio para el período 2001 fue de 468 estudiantes.

En lo que al **Colegio de Pedagogía** se refiere, justo es recordar que Altos Estudios debe su nombre a la concepción inicial de que formase el más elevado peldaño en la estructura universitaria y normal, y se abocase a la formación de los profesores e investigadores encargados a su vez de preparar docentes para los grados superiores.⁷¹

Así, esta área estuvo presente desde la gestación misma del proyecto presentado inicialmente por Justo Sierra en 1881.

70 UNAM. FFyL. Secretaría Académica de Servicios Escolares. "Población escolar 1995-2001" 24/01/01. 4p.

71 MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, A. "La enseñanza de la Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Antecedentes" En *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, CIAP. Año 2, No. 7, sept-oct 2001, pp. 29-33. Agradezco el auxilio documental y la orientación que me fue proporcionada por mi querida amiga, la Lic. Ana Ma. del Pilar Martínez Hernández para la elaboración de este apartado, gracias a los resultados de sus estudios de años acerca de la historia de nuestro Colegio, así como su experiencia reciente al frente de la Coordinación del mismo.

A su fundación, en 1910, la temática relacionada con la pedagogía como disciplina se concretó estructuralmente como parte de la sección de Humanidades de la ENAE.

En 1913 quien fuese su segundo director, el licenciado Ezequiel A. Chávez, fue quien dictó un primer curso de *Ciencia y arte de la educación*. Los contenidos pedagógicos fueron incluidos más adelante como parte de la sección de Ciencias Sociales y posteriormente de la de Ciencias Sociales, Políticas y Jurídicas.

En 1921 la formación de profesores de todos los niveles se concentra más en la Secretaría de Educación Pública sin depender del todo de las escuelas universitarias, hasta que en 1924 una nueva reorganización constituye la Facultad de Graduados, la de Filosofía y Letras y la Escuela Normal Superior como parte de ésta.

En 1929 la Normal Superior se separa de nuestra Facultad, aunque es hasta 1934 cuando en definitiva la SEP es quien se encarga de la formación de los profesores para los grados del sistema educativo anteriores al ciclo de bachillerato.

Habiéndose conservado en la UNAM el departamento de Ciencias de la Educación, de 1934 a 55 se otorgaron los grados de maestro y doctor en ese campo.

En ese último año los todos los departamentos de la Facultad se transforman en colegios y en el caso de nuestra disciplina la modificación da lugar al Colegio de Pedagogía; en concordancia con ello, se reformulan los planes para dar paso a una distinta y más completa concepción del posgrado que desde entonces rebasa el ámbito de la formación de profesores.

Ampliar la visión formativa de los pedagogos hacia la investigación, se ve concretado particularmente con la formalización del doctorado en pedagogía en 1956.

Reestructuraciones posteriores en el seno de la Facultad, llevan a que el plan de estudios decidido para la maestría pase casi sin modificaciones a constituirse en la estructura curricular para la licenciatura, nivel que por primera vez se crea en nuestra carrera. El título que se obtenía por aquel entonces era el de Pedagogo.

En 1966 se revisan de nueva cuenta los planes y surgen nuevos ordenamientos académicos para la licenciatura, la maestría y el doctorado. En el nivel profesional se ofrecía la formación a elegir en una de cuatro áreas, a saber: Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica y Organización escolar y Teoría, Filosofía e Historia de la Educación. Oficialmente es éste el plan que regula aún hoy los estudios de licenciatura en pedagogía; cuestiones de toda índole han hecho abortar los intentos que desde hace poco más de veinticinco años se han iniciado para modificarlo. Sin embargo, de manera parcial se han propiciado algunos cambios

como la introducción de asignaturas de cuyos contenidos carecía, en forma de cursos, seminarios y talleres.

En la actualidad una comisión de estudiantes, egresados y profesores trabaja en lo que tal vez muy pronto se convierta en el nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Pedagogía.

La matrícula de licenciatura en pedagogía sumó, en la inscripción y reinscripción correspondientes al año 2001, 1269 estudiantes.

Por evidentes razones, este último colegio es el que más me atañe, aunque reconozco la necesidad de que sus egresados nos ocupemos de manera más comprometida, honesta y formal de la problemática educativa de toda nuestra casa. El trabajo que aquí se reporta intenta contribuir con ello.

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN
Interés por el estudiante autónomo

4.1 Interés por el estudiante autónomo

En lo relativo a la formación de actitudes y adopción de una escala de valores personal, es necesario enfatizar que nunca será suficiente proporcionar al estudiante los medios para que adquiera una perspectiva informativa plural, amplia, rica y variada, si ésta no se ve complementada con la formación tendiente a que desarrolle, entre otras cualidades, la inclinación favorable hacia la búsqueda del conocimiento, dado que la forma más genuina de aprender algo es dar respuesta a una necesidad propia de crecimiento y autoconstrucción.

A continuación trataré de precisar más este punto a través del siguiente ejemplo.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) inició en el año 2000 -y continúa llevando a cabo en la actualidad- un programa de evaluación global de los resultados alcanzados por los sistemas educativos de 28 de sus países miembros, entre los cuales se encuentra México, más la participación de 4 naciones que no pertenecen a esta organización. Al proyecto se le conoce como PISA2000⁷² por sus siglas en inglés, lo que se traduce como Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. El objetivo del PISA2000 y su continuación en 2003, 2006 y 2009 es *medir y comparar los conocimientos, las aptitudes para la vida y las actitudes hacia el aprendizaje* que poseen más de 250 mil educandos de 15 años⁷³ inscritos en las escuelas de los 32 países participantes. Este informe internacional contiene evidencia acerca del desempeño en torno a lectura, matemáticas y ciencias, de los estudiantes de cada uno de los países, lo cual posibilita reconocer algunos de los elementos que ejercen influencia sobre el desarrollo de estas aptitudes desde la casa, el núcleo social y la escuela.

Al parecer, a causa de que las condiciones socioeducativas de Brasil resultan aún peores que las nuestras, México ocupó el lugar 31 en esta evaluación.

Existen en este mismo reporte datos que permiten afirmar que a pesar de que el 27 % de la variabilidad entre los puntajes medios de las naciones se puede predecir por asociación positiva con base en su PIB *per capita*, la relación entre el gasto por estudiante y el desempeño medio entre países no debe ser interpretado de manera causal. Si bien el nivel del gasto en las instituciones es un prerequisite necesario para el suministro de una educación de alta calidad, la comparación también arroja que el gasto por sí mismo no basta para alcanzar puntajes sobresalientes de desempeño; es decir, no se observa una relación uno a uno entre el lugar obtenido y el índice socioeconómico por país.⁷⁴ Otros factores,

72 ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Knowledge and Skills for Life. First Results from Programme for International Student Assessment (PISA) 2000.* Paris, OECD, 2001. 322 p.

73 Muestra tomada para estudio, de una población aproximada de 17 millones de sujetos.

74 OECD. *op. cit.*, pp. 183-218

incluyendo la eficacia con la que se invierten y administran los recursos, juegan un papel crucial.⁷⁵

Las pruebas a que fueron sometidos los estudiantes no constituyen instrumentos comunes de evaluación del rendimiento escolar; es decir, no evalúan el grado en el que se dispone de la información en la memoria como tal, sino que, más integral y operativamente, tratan de averiguar si los estudiantes poseen la preparación, la formación adecuada para enfrentar los retos del futuro; si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas eficazmente y sobre todo si les será dable, con base en estas capacidades y actitudes, *continuar aprendiendo durante toda su vida*.

El desarrollo de estas aptitudes y actitudes no siempre ha sido explícito ni concebido como meta de la enseñanza en las escuelas. Antes bien, se les ha descuidado frecuentemente privilegiando la carga informativa en los programas.⁷⁶

Uno de los hallazgos a destacar es el hecho de que en la mitad de los 28 países miembros de la OECD, más de una cuarta parte de los estudiantes están de acuerdo o completamente de acuerdo en que la escuela es *“un lugar al que no quieren ir”*, esto es, no mantienen una actitud positiva hacia la escuela.⁷⁷ El hecho de que el Proyecto PISA se está realizando con estudiantes adolescentes podría explicar lo anterior, aunque resulta difícil imaginar que las escuelas puedan lograr resultados óptimos a menos que los alumnos tengan una inclinación positiva hacia el estudio. En educación superior –por más obvio que parezca– sí esperaríamos encontrar ya actitudes con una dirección claramente positiva hacia el estudio.

Hay evidencia de que las actitudes negativas hacia la escuela en los niveles básico y medio, no necesariamente generan un rendimiento bajo, pero no son deseables ya que pueden obstaculizar el aprendizaje futuro dentro o fuera de marcos institucionales. La formación humana integral implica disfrutar mientras se aprende y, al mismo tiempo, confiar en que será posible generar un mejor futuro a través del conocimiento y su aplicación. Aprender estrategias de control del proceso de aprendizaje se encuentra estrechamente relacionado con actitudes positivas hacia el mismo. Enseguida, es necesario que el estudiante se dé cuenta cuándo tiene dudas, cuándo existen conceptos aún no comprendidos por él, sepa cómo y dónde buscar información y distinguir lo importante de lo accesorio. En estos aspectos, México, según los resultados del PISA,⁷⁸ se halla por debajo del promedio del resto de los países.

⁷⁵ *Ibidem*, p. 102

⁷⁶ No obstante y cada vez con mayor frecuencia estos factores y su desarrollo se destacan y explicitan claramente como metas en algunos sistemas educativos y por ende se tienen como resultados del proceso de aprendizaje de reconocido valor.

⁷⁷ En el caso de México los adolescentes encuestados para este estudio señalan que lo que les gusta de ir a la escuela es *“hacer amigos”*. OECD. *op. cit.*, pp. 106-109

⁷⁸ *Ibidem*, p. 111

Debido a factores culturales no es frecuente que las escuelas en nuestro país responsabilicen al estudiante de su propio proceso de aprendizaje. Tal vez sería necesario reflexionar en este asunto, a fin de cambiar lo necesario y fomentar sistemáticamente la adquisición de actitudes y aptitudes autogestivas, las cuales son necesarias para ser aprendientes potenciales durante toda la vida.

Los estudiantes que abandonan la escuela habiendo desarrollado la capacidad de conducir su propio proceso de aprendizaje, fijándose objetivos y eligiendo las mejores estrategias para alcanzarlos, son estudiantes durante toda su vida y ésta es una meta ideal de todo sistema educativo: formar sujetos proclives al aprendizaje permanente, transformador y autogestivo. Por el contrario, el abandonar tempranamente las aulas es un proceso claro de reproducción de pobreza, y por desgracia no sólo de índole monetaria.

Para contar con estudiantes definidos como maduros, autónomos y orientados hacia el aprendizaje permanente es necesario enfatizar la influencia de los factores pedagógicos, para que se potencien recíprocamente las características personales e institucionales académicamente moduladas. El trabajo académico es y ha sido, desde sus orígenes, la formación de comunidades dedicadas a la búsqueda del conocimiento.

Por el contrario, el énfasis dado a la *posesión* de conocimientos o bien al dominio de herramientas de acceso a la información puede dar como resultado una preparación parcial, que pierde vigencia a gran velocidad, carente de reflexión hacia fines y valores humanos trascendentes y por ello insuficiente e incluso nociva para el avance cultural y social.

Así, en los niveles profesional y de posgrado la educación debe promover el desarrollo de las habilidades necesarias para el acceso al conocimiento, pero es menester que los estudiantes de estos ciclos ingresen en posesión del nivel de madurez que les incite de manera autónoma a buscar respuestas. La habilidad para transformar la información en conocimiento, es decir, recuperarlo, transformarlo y relacionarlo con lo ya sabido, puede aprenderse y perfeccionarse sí y sólo sí previamente se cuenta con la más genuina intención de saber. Esta última característica no puede proporcionarla la escuela.

Como he afirmado, la información resulta una condición necesaria, pero no suficiente, ya que debe transformarse en conocimiento. Si el ser humano cuenta con las posibilidades físicas e intelectuales para crear -y aprender es una forma de creación- será la conciencia el elemento integrador que dé razón y forma tanto al proceso como al producto.

Así, la autonomía del estudiante en la búsqueda del conocimiento resulta, desde mi perspectiva, piedra de toque para el alcance de los objetivos educativos y, sin embargo, poco se ha trabajado el tema como tal. ¿Qué lleva a un estudiante de nivel universitario o anterior a plantearse formalmente que la vía para lograr un desempeño óptimo como tal, depende en primera instancia de su decisión? ¿qué

factores inciden en que lleve a cabo acciones hacia la búsqueda del conocimiento sin depender de alguien o algo más? ¿los exámenes de admisión universitarios toman en cuenta este factor para garantizar que ingresen los mejores estudiantes en relación con sus creencias, actitudes e intenciones de serlo?

Ya lo señalaba en 1955 el doctor Larroyo: "...En la enseñanza superior, lo mismo que en los otros grados, lo que importa no es el contenido objetivo memorizado, sino la potencia de adquisición y creación personal..."⁷⁹

Y por esos mismos años, don Julio Jiménez Rueda afirmaba:

...Es necesario [...] que comprendamos que la escuela no ha sido creada para enseñar todo el caudal que la ciencia ha acumulado a través de los siglos, sino que su misión es fomentar el amor al estudio, despertar vocaciones, llevar al estudiante por el comienzo de un terreno que él ha de recorrer por él mismo en el resto de su vida si tiene interés por el estudio...⁸⁰

Como otro ejemplo igualmente ilustrativo de lo anterior, a continuación describo una experiencia de investigación que remarca de manera fehaciente el asunto que me ocupa.

Con el fin de hacer frente a los nuevos desafíos a los cuales debe responder la pedagogía universitaria, particularmente en lo que se refiere al desarrollo de medios tecnológicos integrados a los ambientes de enseñanza-aprendizaje, la Universidad de Sherbrooke, en Québec, Canadá, decidió operar un curso de investigación pedagógica por Internet,⁸¹ el cual se ofreció a un total de 184 estudiantes de pedagogía hombres y mujeres seleccionados aleatoriamente, cuya edad promedio era de 21 años. El objetivo era conocer el impacto de la enseñanza virtual en el rendimiento escolar.

Los resultados arrojaron que el principal obstáculo de los estudiantes no fue el acceso al medio de enseñanza, es decir el medio virtual, sino más bien la falta de autonomía para aprender por sí mismos. Las dificultades derivadas de las tecnologías de la información quedaron en segundo término frente a las relacionadas con la distribución del tiempo y la lectura necesarios para preparar y enviar los trabajos solicitados así como la disciplina para guiar el esfuerzo, es decir el autocontrol -la autonomía- para adquirir el conocimiento.

79 LARROYO, F. *Pedagogía de la enseñanza superior*. 2 ed. México, Porrúa, 1965. 406 pp. p. 150

80 JIMÉNEZ RUEDA, J. *Historia Jurídica de la Universidad de México*. México, Facultad de Filosofía y Letras, 1955. 261 p. p. 253

81 KARSENTI, T., LAROSE, F. y NÚÑEZ, M. "Web-based Courses in Higher Education: A 'Challenge' to 'Student-Teachers' Self-Determination and Autonomy" ("La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil") *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol.4, No.1, 2002. Los resultados pueden consultarse en <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/#indice>

Resulta interesante notar como, relacionado en este caso con situaciones derivadas de la innovación tecnológica, destaca en primer término el aspecto actitudinal y volitivo como principal influencia para el desempeño. Por supuesto que si la edad de los participantes en el curso hubiese sido mayor, tal vez los resultados se hubieran encontrado afectados por el uso del medio de aprendizaje en sí, igual o más, que por la autonomía y madurez personal.

Vale la pena incluir, al respecto, la siguiente cita del doctor Alfonso Rangel Guerra:

... ocurre que la multiplicidad de las fuentes de información, gracias a las nuevas tecnologías, empieza a producir otra transformación, no ya en el propio campo del conocimiento sino en quienes lo deben poseer y aplicar. Este complejo fenómeno se refiere, más que a la celeridad con que se producen los nuevos conocimientos en ciertas áreas, a los procesos mismos del aprendizaje, que se ven afectados de muchas maneras por la variada disponibilidad de acceso, por una parte, a información y conocimientos que se han convertido de fácil posesión gracias a las nuevas tecnologías, como también por algo todavía más difícil de precisar en su propia naturaleza, consistente en que el conocimiento acaba por reducirse, en cierta manera, a ser pura información, en la medida en que ésta se convierte en lo predominante, por efecto tanto de la fuerza de la tecnología en los procesos de transmisión del conocimiento, como por ese ámbito generalizado donde la mucha y variada información, facilitada cada vez con mayor rapidez y frecuencia, termina por avasallar las actitudes inquisitivas propias del acto de conocer, en la medida en que todo se ha vuelto accesible y se acortan caminos para la obtención de nuevos conocimientos, a medida que estos se multiplican, paralelamente a la de los medios para adquirirlos.

Todo esto se traduce, finalmente, en una generalización de las actitudes pasivas del conocer, pues todo aquello que antes exigía esfuerzo y perseverancia para poder ser adquirido, ahora puede convertirse simplemente en capacidad de acceso a fuentes virtuales de información, que las más de las veces se reduce a oprimir botones o teclas de la computadora, en la propia casa. [...] estamos asistiendo a un sorprendente fenómeno de transformación en los procesos de adquisición de saberes, entendiéndolo por estos los diferentes conocimientos referidos a campos especializados de la actividad humana. Y estas vías virtuales de acceso al conocimiento se empiezan a ofrecer a generaciones de estudiantes que llegan a ellas sin haber pasado antes por el aprendizaje, siempre educativo e incitador, de la consulta de libros y publicaciones en las bibliotecas. Es decir, aprenden la navegación en internet sin haber pasado por la búsqueda del conocimiento en los libros y en las bibliotecas, lo que implica efectos importantes, pues estimamos que no es lo mismo aquél procedimiento que éste. Tal escenario se cumple, además, en algunas áreas e instituciones, mediante la utilización de los sistemas de educación a distancia, donde se implica la ausencia directa del maestro, proceso que se integra al otro, masivo y envolvente, de la deshumanización de la cultura.

Este complejo de circunstancias es propicio para la instauración de una condición de pasividad en los procesos de aprendizaje, en la medida en que la recepción de información, no sólo en el aula sino también en las otras vías para adquirirla, especialmente las virtuales, se convierte en actitud predominante de los educandos, en la medida en que los centros productores o facilitadores de estos sistemas informativos se identifican por su capacidad de enriquecer sus acervos y servicios, a favor de una sociedad cada vez más dispuesta a reconocer las virtudes y disponibilidad de estos procesos a los que se sujeta la educación.

El fenómeno aquí expuesto merece, por su significación en los métodos y sistemas de aprendizaje, un análisis exhaustivo para identificar su proyección en todo el ámbito de la formación del estudiante, objetivo primordial de la educación superior.⁸²

Al concepto de autonomía se liga frecuentemente el de madurez. Históricamente, la idea de madurez ha variado de manera sustancial. Lo permanente es considerar a ésta como ideal de vida en todas las épocas y sociedades. En las comunidades primitivas los estudios de tipo antropológico han revelado que el concepto estaba más relacionado con la idea de maduración de tipo biológico, ante cuyos signos se realizaban ritos de paso a la edad adulta. Es decir, el alcance de un estado de plenitud sólo dependía del paso del tiempo y a pesar de que las ceremonias de tránsito podían producir efectos de directriz en la conducta esperada del individuo, no establecían de suyo relación con un cambio intrínseco de la personalidad individual.

Más adelante, con la invención de la escritura, las culturas de la antigüedad preconizan ideales humanos cuya madurez se expresa a través de hazañas de tipo heroico o místico principalmente.

Durante los siglos XVIII y XIX debido al simultáneo énfasis en el individualismo, el racionalismo y la búsqueda de la igualdad, se fundan los elementos constitutivos que caracterizarán, a partir de la industrialización, el ideal actual de persona madura.

En el contexto de las sociedades modernas y contemporáneas se habla de una *madurez psicologizada*; hoy un ser humano maduro, independientemente de la edad que tenga, será una persona activa, abierta, liberada, tolerante, lógica, leal, autocontrolada y cálida emocionalmente. El ideal es el del éxito y la autorrealización, por ello se imprime también mayor presión al control de los impulsos sexuales y agresivos como vía para alcanzarlo.⁸³

Autonomía, madurez, compromiso con el conocimiento, podríamos agregar elementos a esta idea; sin embargo, me parece que habría coincidencia en reconocer la necesidad de que la universidad forme un sector de la sociedad que al egresar continúe buscando mejorar el mundo, a su paso por él.

A partir de todo lo anterior decidí enfocar la presente indagación, a través de un estudio exploratorio, hacia la posibilidad de describir qué características poseen los estudiantes de la Facultad en torno a la intención de buscar el conocimiento de manera autónoma; es decir, qué tanto se propende en lo personal hacia la

82 RANGEL GUERRA, A. "El reto de maestros y alumnos de Educación Superior en la universidad del siglo XXI" *Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional "Retos y Expectativas de la Universidad"* Ixtapan de la Sal, Edo. de Méx. 6-9 de noviembre, 2002. pp. 6-8

83 ZACARÉS, J. J. y E. SERRA. *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid, Pirámide, 1998. 334 p. (Colección Psicología) pp. 33-47

transformación de la información en conocimiento. Mi tarea se halla fundada en la convicción de que el nivel de enseñanza superior, sobre todo en las instituciones de carácter público, debe seleccionar prioritariamente a personas maduras intelectual, afectiva y volitivamente hablando, para integrar su estudiantado.

Para ello, he intentado conocer la relación existente entre las creencias, actitudes e intenciones hacia la búsqueda autónoma del conocimiento, así como su inclinación hacia la internalidad o externalidad en el núcleo donde se deciden sus acciones y la tendencia a establecer contacto en mayor o menor medida con el medio circundante como referencia en diversos procesos cognitivos.

Abordé esta tarea de análisis desde un andamiaje teórico diverso, retomando en primer lugar el modelo planteado por la teoría de la acción razonada (TAR) de Martin Fishbein e Icek Ajzen, con objeto de identificar las creencias, actitudes e intenciones de búsqueda del conocimiento de manera autónoma de los estudiantes; derivado de la teoría del aprendizaje social de Julian B. Rotter, la aproximación al locus de control (LC) de Jorge La Rosa a través de la aplicación de la escala que validó; y, por último, tomando como modelo los estudios de Herman A. Witkin, la aplicación de una de sus pruebas de percepción a fin de conocer la tendencia hacia la dependencia o independencia de campo, como estilo cognitivo (EC).



4.2 Propósito general de esta investigación

Hemos llevado a cabo la revisión, desde una óptica pedagógica, de estos marcos de referencia originados en la psicología social, y analizado los resultados de su aplicación entre nuestros estudiantes, con el propósito de fundamentar epistemológica y operacionalmente -a mediano y largo plazo- la creación de programas educativos tendentes a lograr un modelo de autodesarrollo más consciente y voluntario a partir de las potencialidades de la persona. Un modelo educativo que resulte promotor de la autonomía, formativo e integral, que lleve a remontar el énfasis asistencial, informativo, trasmisor, mecánico e impuesto desde fuera, que ha caracterizado en general a la enseñanza escolar; el cual, por supuesto, estimamos inadecuado para cualquier nivel, pero en especial para el de la educación superior y de posgrado.

REFERENTES TEÓRICOS

5.1 Teoría de la acción razonada

Antecedentes

Una de las teorías que permiten alguna posibilidad de obtener respuesta para las interrogantes planteadas en este trabajo es la *teoría de la acción razonada* (TAR) de Martín Fishbein y sus colaboradores,⁸⁴ la cual versa sobre la posibilidad de predecir probabilísticamente la intención que el sujeto tiene de efectuar una conducta en específico, a partir de la identificación de sus particulares creencias, sus actitudes características y el papel que en su vida representan las presiones de índole social.

La TAR ha sido llamada así debido a que se basa en la consideración de que el ser humano utiliza de manera sistemática la información que posee. No avala los supuestos teóricos que señalan la posibilidad de que la conducta social sea controlada por motivos o deseos inconscientes o fuera del sujeto. Asume que el individuo considera las implicaciones de sus actos antes de decidir efectuar o no efectuar una determinada conducta.⁸⁵

Martin Fishbein es doctor en Psicología (UCLA,1961). Fue nombrado profesor Emérito del Departamento de Psicología. División de Psicología Social y Personalidad de la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, IL. Actualmente es profesor de *Investigación de la Comunicación* en la Escuela de Comunicación de Annenberg en la Universidad de Pensilvania. Es director del Centro de la Comunicación para la Salud en esta misma escuela. Ha sido presidente de la Sociedad para la Psicología del Consumidor (División 23 de la Asociación Psicológica Americana) y de la Sociedad Psicológica Interamericana. En 2003 recibió el reconocimiento académico *Mayhew Derryberry Award*.

Icek Aizen (Ajzen) es doctor en Psicología Social (UIUC,1969). Actualmente es profesor del Colegio de Ciencias Sociales y de la Conducta del Departamento de Psicología, División de Psicología Social y Personalidad de la Universidad de Massachussets en Amherst, MA. y Jefe de la División de Sujetos Humanos. Autor del modelo modificado de la teoría de la acción razonada, llamado teoría de la conducta planeada.

Los autores de la TAR desde un principio han estado en contra de la idea de que diferentes conductas poseen diferentes causas. Más bien construyeron un planteamiento general aplicable a diversos dominios conductuales a través del

⁸⁴ Los planteamientos fundamentales se hallan expuestos en las dos principales obras de estos autores: FISHBEIN, M. (Ed.) *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York, John Wiley, 1967. 499 p.; AJZEN, I. y M. FISHBEIN. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey, Prentice Hall, 1980. 278 p.

⁸⁵ VILLAGRÁN-VÁZQUEZ, G. y R. DÍAZ-LOVING. "Ejecución de conductas de riesgo y prevención para la salud: el papel del conocimiento y la motivación" En: Sandra Castañeda (Coord.) *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva Internacional en el umbral del siglo XXI*. México, UNAM. Facultad de Psicología/Porrúa, 1998. (Problemas educativos de México). pp. 619-643. p. 637

- × cual explican que es posible dar cuenta de conductas de diversa índole -virtualmente de toda conducta humana voluntaria- a partir de un pequeño número de conceptos organizados dentro del marco teórico sistemático de la acción razonada. Posteriormente, la meta ha sido predecir y explicar la conducta individual. El primer paso hacia este logro es identificar y medir la conducta de interés, para luego buscar qué la determina. La teoría considera que la mayoría de las conductas que poseen relevancia social se encuentran bajo control de la voluntad, y consecuentemente se ve la intención de actuar, o de no hacerlo, como un determinante inmediato de la conducta.

Elegir como marco referencial este modelo explicativo de la conducta obedece al hecho de valorar la amplitud y profundidad de su base teórica, así como empírica, lograda a través de los estudios llevados a cabo durante décadas en los más diversos campos por sus autores. Como más adelante referiré, la evolución de la TAR en las postrimerías del siglo pasado,⁸⁶ ha dado lugar a posibilidades aún más ricas desde el punto de vista pedagógico.

El concepto actitud ha sido utilizado por mucho tiempo y resulta uno de los más citados en la literatura del área. Parte del fundamento de la TAR reside en la necesidad de solucionar el problema de la multiplicidad de significados que el término posee.

Concepto de actitud

Considerado el concepto central de los estudios acerca de la explicación y predicción del comportamiento, <actitud> es uno de los vocablos más utilizados en los últimos años en la teoría psicológica en general.

Sin embargo, los trabajos relacionados con las actitudes no se reducen al campo de la psicología social, ni siquiera al de la psicología general, sino que de hecho han rebasado cualquier frontera temática y hoy los encontramos integrados a perspectivas teóricas transdisciplinarias.⁸⁷

Términos como actitud, atracción, atributo o disposición, preferencia o gusto, valor e intención, han sido usados para dar cuenta de una amplia variedad de

⁸⁶ AJZEN, I. "Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control and the Theory of Planned Behavior". Amherst, MA, *Journal of Applied Social Psychology*, 1999. 19 p.

⁸⁷ Cfr. KELLERT, S. R. "American Attitudes Toward and Knowledge of Animals: An Update" ISAP, 1980. Vol. 1, No. 2. pp. 87-119; BARRAZA LOMELÍ, L.T. *Environmental Knowledge and Attitudes of English and Mexican School Children*. Tesis (Doctorado en Educación Ambiental) Universidad de Cambridge, Reino Unido, 1996; OBREGÓN SALIDO, F. J. *Sistemas de creencias y conducta protectora del ambiente*. Tesis (Maestría en Psicología Social) Universidad de Sonora, 1996; TIRADO, F. y G. GUEVARA N. "Ética social, actitudes y conocimientos cívicos" En: *Memoria del Quinto Foro de Evaluación Educativa*. Ensenada, B.C., 2002. pp. 333-334; DÍAZ-LOVING, R. y K.B. TORRES MALDONADO. (Coords.) *Juventud y SIDA: una visión psico-social*. México, Miguel Ángel Porrúa, 1999. 198 p.

comportamientos entre las personas con el nombre genérico de "actitud". Obvio es decir el grado de confusión que esto ha logrado ocasionar, en cuanto a la definición del concepto utilizado en cada una de las investigaciones.

El asunto tiene mezclados planos y aspectos muy diversos que es preciso distinguir. La yuxtaposición de ejes que a veces ocurre: filosófico, moral psicológico; al igual que de enfoques, como preferencias individuales en una dirección y como valores y actitudes sociales compartidos en otra, es causa de considerable desorden conceptual. Además, desde nuestra óptica disciplinaria, la educación debe, por un lado, promover actitudes positivas como medio para lograr el desarrollo y la integración social al enseñar a reconocer valores comunitarios y, al propio tiempo, propiciar la autonomía y originalidad en las actitudes individuales.

Algunos investigadores, los menos, habían intentado llegar a una definición unívoca del vocablo buscando integrar las diferentes definiciones a partir de su revisión.

Aún hoy se confunden con actitud conceptos como creencia, intención, conducta, opinión, prejuicio, impulso, valor, sentimiento, conocimiento, hábito, por señalar sólo algunos, lo cual ha convertido a la actitud en un término muy ambiguo y por lo mismo difícil de someterse a la conceptualización u operacionalización precisa.⁸⁸

Afectivo es un término derivado del latín *affectus* = afección física o moral, disposición, sentimiento, pasión, deseo, afecto, amor.^{89,90} Las actitudes son constructos a los cuales los psicólogos supusieron constituidos por la parte medible del dominio afectivo del pensamiento. El progreso en la teoría de la actitud ha refinado la idea de actitud en varios aspectos; es hasta ahora que tal idea puede referirse fundamentalmente al componente afectivo.⁹¹

Se señala el año de 1862 como el inicio del desarrollo de las teorías que relacionan las actitudes con el comportamiento humano, puesto que fue entonces

⁸⁸ Desde el punto de partida fenomenológico hay autores que rechazan la posibilidad de referir a la actitud como concepto científico. Cfr. BLUMER, H. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, Hora, 1982. 160 p. (Colección Psicología Social y Sociología) pp. 69-76

⁸⁹ BLANCO GARCÍA, VICENTE. *Diccionario ilustrado. Latino-Español y Español-Latino*. 7ed. Madrid, Aguilar, 1968. p. 553

⁹⁰ Lo encontramos asimismo en Platón "Fedro o del Amor", en el cual Sócrates dice a Fedro: "Que el amor es un deseo es una verdad evidente; así como es evidente que el deseo de las cosas bellas no es siempre el amor. ¿Bajo qué signo distinguiremos al que ama y al que no ama? Cada uno de nosotros debe reconocer que hay dos principios que le gobiernan, que le dirigen, y cuyo impulso, cualquiera que sea, determina sus movimientos: el uno es el deseo instintivo del placer, y el otro el gusto reflexivo del bien. Tan pronto estos dos principios están en armonía, tan pronto se combaten, y la victoria pertenece indistintamente, ya a uno ya a otro..." Platón. *Diálogos*. México, Porrúa, 1979. (Sepan Cuantos, 13) p. 630

⁹¹ REGIS, D. *Self-concept and Conformity in Theories of Health Education*. University of Exeter. School of Education, 1996. p.298

cuando el filósofo y científico social británico Herbert Spencer (1820-1903), afirmó que arribar a juicios correctos en torno a cuestiones en disputa, depende mucho de la *actitud* que exista en nuestra mente mientras escuchamos o tomamos partido en una controversia.⁹² Esta visión mentalista ha evolucionado a lo largo de casi ciento cincuenta años; sin embargo, el concepto no ha variado en su totalidad.⁹³

Los psicólogos sociales continúan estudiando lo que sucede entre las actitudes y los comportamientos y esto ha dado origen a muchas teorías relacionadas. Fue en el siglo XX cuando el campo de la Psicología, en su rama social, comenzó a ocuparse de manera más amplia del término *actitud*, teniendo como núcleo central de la creciente teorización, los presumibles vínculos entre actitudes y conductas.

El interés por el avance y consolidación de esas teorías ha sido a causa de que los resultados presentados por los investigadores sugirieran que las actitudes podrían explicar las acciones humanas. Thomas y Znaniecki⁹⁴ fueron los primeros investigadores que conceptualizaron a las actitudes como un proceso mental individual que determina las respuestas actuales y potenciales de una persona hacia un valor. Gracias a este trabajo, los científicos sociales empezaron a reconocer a las actitudes como predictores de la conducta. A estos autores, clásicos dentro de la literatura que aborda las particularidades de la investigación social, se debe de hecho el uso del concepto *actitud* por vez primera -en 1918- como factor importante para la explicación científica del comportamiento social.

Hoy no resulta inusual que los científicos sociales consideren a las actitudes como predictivas del comportamiento.

Desde principios del siglo XX las líneas de investigación que se iniciaban y los resultados que se obtenían entonces permitieron la formación de un significativo cuerpo de conocimientos científicos sobre la conducta de los organismos y, por ende, la consolidación de la psicología como ciencia de la conducta que explica ésta, por interacción con los estímulos del medio y ya no sólo por las características y propiedades de la mente.

Edward Chance Tolman (1886-1959)⁹⁵ quien entre 1922 y 1948 escribió numerosas obras especializadas en Psicología de la conducta, constituye a mi parecer un antecedente importante en la línea de investigación que posteriormente

92 Cfr. HERBERT SPENCER. *First Principles. A system of Synthetic Philosophy* Vol.1 Londres, Williams y Norgate, 1862.

Citado por AJZEN, I. y M. FISHBEIN. *op. cit.*, p. 13

93 VILLAGRÁN-VÁZQUEZ, G. y R. DÍAZ-LOVING. "Ejecución de conductas de riesgo y prevención para la salud: el papel del conocimiento y la motivación" En: Sandra Castañeda (Coord.) *op. cit.* pp. 620-621.

94 WILLIAM I. T. y F. ZNANIECKI. *The Polish Peasant in Europe and America*. New York, Dover, 1958. 2 Vols. (Reedición de Boston, Badger, 1918)

95 BIGGE, M.L. y M.P. HUNT. *Bases psicológicas de la educación*. México, Trillas, 1973. pp. 400-412, 469, 484, 510, 649

retoman Fishbein y colaboradores, puesto que este científico a pesar de haber vivido las primeras etapas de separación de la psicología y la fisiología, constituye un referente obligado para la evolución hacia una perspectiva más integradora como la teoría cognitiva, ya que estaba interesado en el estudio de la conducta como un todo.

Se señala que las aproximaciones de Tolman al estudio del comportamiento humano no fueron suficientemente comprendidas en su momento debido en parte a la ausencia de un marco teórico integrador y en parte a que el aprendizaje de las relaciones entre estímulos estaba contagiado de la lógica del reflejo condicionado.

Este autor, aún siguiendo los principios metodológicos del conductismo, mantenía que toda conducta es propositiva o dirigida hacia una meta. En sus planteamientos en torno a la predicción de la conducta no hacía referencia a ninguna respuesta motora o automática. Afirmaba que los organismos buscan alcanzar un fin y por ello aprenden, no respuestas específicas, sino significados cognitivos sobre las situaciones, generando así hipótesis acerca de cuáles serán las consecuencias de su actuación, de manera que al confirmarse alguna de las hipótesis, esto les llevaría a aumentar la probabilidad de repetir esa acción en el futuro.⁹⁶ Lo importante entonces -para Tolman- es conocer la relación entre los diversos estímulos; las respuestas ya están en el organismo y simplemente se ejecutan en el momento y lugar apropiados.⁹⁷

Skinner es probablemente uno de los autores que más ha influido en la psicología actual, en especial si se habla, como es nuestro caso, de psicología aplicada. A pesar de que las aplicaciones del condicionamiento a la conducta humana se empiezan a investigar con cierta asiduidad desde finales de la década de 1920, la distinción entre los distintos paradigmas no se delimitó realmente sino hasta la publicación de sus primeros trabajos.⁹⁸ Sus detractores, especialmente desde la teoría cognitiva, lo consideran el máximo exponente del conductismo y muchas veces le han criticado indebidamente por desconocer que este científico postuló claramente que la conducta sólo podría ser comprendida a cabalidad y daría pie para desarrollar una teoría integrada, sólo cuando se fuese más allá de los hechos mismos.⁹⁹

La referencia a los dos autores que se hace líneas arriba obedece a la necesidad de revisar que el concepto de actitud ha sido definido inicialmente desde la óptica de un "conductismo moderado",¹⁰⁰ como pauta de conducta o "unidad de comportamiento" que insistía en la observación de la conducta externa, sin olvidar

⁹⁶ VILLAGRÁN-VÁZQUEZ, G. y R. DÍAZ-LOVING. "Ejecución de conductas de riesgo y prevención para la salud: el papel del conocimiento y la motivación" En: Sandra Castañeda (Coord.) *op. cit.*, pp. 631- 632

⁹⁷ BIGGE, M.L. y M.P. HUNT. *op. cit.*, p. 510

⁹⁸ Cfr. SKINNER, B.F., *The Behavior of Organisms*. 1938

⁹⁹ BIGGE, M.L. y M.P. HUNT. *op. cit.*, p. 317

¹⁰⁰ YOUNG, K. y J.C. FLÜGEL. *Psicología de las actitudes*. Tr. Eliseo Verón y otros. Buenos Aires, Paidós, 1967. 178 p. pp. 25, 36

la fase introspectiva para interpretar el significado de la misma y lograr su integración y cabal comprensión. De igual modo, la "actitud" no se agota en la acción misma sino que se le reconoce como una predisposición estable que tiene lugar cada vez que se presenta una situación similar, de ahí el considerarla "disposición" o "tendencia a actuar" y, por ende, referida a un proceso de introspección y no sólo de manifestación observable. El desarrollo ulterior de la teoría de la personalidad y la riqueza de los resultados de investigación en este rubro han permitido afirmar la existencia de la unidad de la persona y de la tendencia o relativa estabilidad de sus rasgos característicos. Como puede observarse, gran parte de la dificultad que impide resolver la controversia reside en el estrato metodológico.

El siguiente escalón concibe ya, con Newcomb,¹⁰¹ a las actitudes claramente como "variables intervinientes" entre las independientes -biopsicosociales y culturales- y las dependientes, es decir las conductas. En este esquema queda incluida la posible creatividad u originalidad de la respuesta individual. Asimismo, el carácter de interviniente habla de que toda actitud supone una relación sujeto-objeto o sujeto-sujeto¹⁰² y de que tal predisposición o tendencia es adquirida o modificada a través de esta suerte de interacción. Para el proceso de aprendizaje necesario, tanto en su adquisición inicial como en su eventual cambio, se establece una etapa de contacto perceptivo con el objeto, frente al cual se entretiene una relación afectiva.

De los componentes perceptivo o intelectual y afectivo o emocional que habrían de reconocerse para esta predisposición o preparación para actuar, más adelante se separa conceptualmente a las creencias de su evaluación en el modelo de la TAR.

Fishbein desde un inicio reconoce los componentes afectivo, cognitivo y volitivo de la actitud aunque con fines prácticos prefiere, por un lado, seguir el concepto unidimensional de Thurstone publicado en 1932,¹⁰³ en términos de la cantidad de afecto hacia un objeto psicológico;¹⁰⁴ y, por el otro, considerar a las creencias e intenciones conductuales como relativas a y determinantes para las actitudes, pero definir las como variables separadas. Postula, como resultado de diversos

101 NEWCOMB, T. "Individual Systems of Orientations" En S. Koch, *Psychology: A Study of Science* New York McGraw-Hill, 1959. pp. 384-422 Citado por YOUNG, K. y J.C. FLÜGEL. *op. cit.*, p. 28. Ver también lo dicho por AVIA, M. D. "Sobre actitudes, evaluación y racionalidad" pp.55-57 al artículo de CRESPO SUÁREZ, E. "Actitudes, evaluación y racionalidad" pp.37-45, 59-63

102 SHERIF, C. y CANTRIL, H. Subrayaron la importancia del carácter selectivo de la percepción vinculado con factores caracterológicos y culturales en la formación de las actitudes. "The Psychology of Attitudes" *Psychology Review*, 1945. Vol. 52, pp. 306-314. Citado por YOUNG, K. y J.C. FLÜGEL. *op. cit.*, p. 28. Retomaré este punto en el apartado referente a los estilos cognitivos.

103 FISHBEIN, M. e I. AJZEN. *Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research*. Massachusetts, Addison-Wesley, 1975. p. 9

104 Objeto psicológico: entidad cualquiera que pueda ser juzgada por las personas sin importar su naturaleza. ARCE, C. *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*. Madrid, Síntesis, 1994. 200 p. (Síntesis Psicología. Metodología de las ciencias del comportamiento) p. 13

trabajos, que existe considerable evidencia de que la marca "afectiva" proporcionada como respuesta en los instrumentos que pretenden medir las actitudes sólo desde este componente, está altamente relacionada con las creencias acerca del objeto y de su evaluación en relación con algún otro objeto, valor, concepto o meta.¹⁰⁵

Más recientemente, sin embargo, la tendencia es reconocer la diversidad de definiciones que existen del concepto y se ha perdido la esperanza de encontrar consenso frente a una definición en contra de otras. Lo que se ha puesto de manifiesto es que muchos investigadores seleccionan intuitivamente el procedimiento de medida de la actitud que se adapte mejor a los propósitos de su estudio sin ubicarlo desde una teoría explícita.

Tanto desde el plano subjetivo como también atendiendo a la necesidad de estudiar los hechos sociales en las complejas sociedades contemporáneas, el concepto ha permitido integrar metodológicamente dicotomías y controversias tales como individuo-sociedad; subjetivo-objetivo; herencia-ambiente; innato-aprendido y se ha constituido en el concepto de índole individual a través del cual se traducen las influencias bio-psico-sociales y culturales en la conducta de una persona o grupo.¹⁰⁶

En ese mismo sentido, el término actitud ha cobrado una gran relevancia a causa de representar la difusión de creencias manifiestas -por ejemplo- a través de una regla jurídica o moral, un dogma religioso, una técnica particular o una corriente de opinión; entre las cuales no existe, siguiendo a Durkheim, una diferencia de especie, sino sólo de grado.

Allport señaló en 1935 que el término *actitud* era el concepto más característico de la psicología social contemporánea en los Estados Unidos. Este hecho aún hoy tiene la desventaja de originar una gran confusión derivada de utilizar el concepto para explicar los resultados de investigaciones realizadas en las más diversas áreas.¹⁰⁷

Bajo el rubro general de *investigación de las actitudes* se intenta explicar una gran variedad de comportamientos que tienen que ver con actitudes, estereotipos, prejuicios políticos, raciales o valores morales, ausentismo escolar o laboral, opiniones, actitudes, intenciones y actividades de orden político-electoral, conductas de consumo, entre muchos otros tópicos.

Fishbein y Ajzen, en un estudio realizado entre 1968 y 1970, encontraron más de quinientas diferentes definiciones operacionales de medida del concepto de actitud, éstas incluían, por supuesto, escalas estandarizadas tipo Likert, Guttman y

¹⁰⁵ FISHBEIN, M. (Ed.) *op. cit.*, p. 479

¹⁰⁶ YOUNG, K. y J.C. FLÜGEL. *op. cit.*, p. 22-28

¹⁰⁷ EDWARDS, A. L. *Techniques of Attitude Scale Construction*. New York, Appleton-Century-Crofts, Inc., 1975. 256 p. p. 2

Thurstone así como de diferencial semántico, índices elaborados a través de escalas verbales, expresión de sentimientos, opiniones, conocimientos, intenciones, observación de una conducta o varias y medida de cambios de tipo fisiológico ocurridos.

En todas estas formas de medida, actitudes, intenciones, valores, opiniones u otros conceptos de tipo "*actitudinal*" son inferidos de una respuesta, sea ésta una conducta verbal o no verbal. Asimismo, es frecuente que los investigadores utilicen conjuntamente diversos procedimientos de medida, por ejemplo las escalas tradicionales y los procedimientos no estandarizados. El uso de procedimientos de medida diferentes para considerar a algo como *actitud*, puede incrementar la confianza en alcanzar una definición con sustento empírico.

La selección intuitiva de los procedimientos de medida para definir un concepto no soluciona los conflictos resultantes de tratar de relacionar ésta con otras variables. Una definición explícita de actitud representa un requisito mínimo para el desarrollo de procedimientos de medida válidos. El significado de un concepto debe ser definido en términos de sus relaciones con otros conceptos en una estructura teórica. Si dos investigadores declaran dos diferentes conceptos de actitud y sin embargo las teorías sobre las actitudes que respaldan la definición explícita de cada uno, revelan estar de acuerdo en las relaciones entre actitud y otros conceptos tales como confianza, ansiedad, edad, participación, etcétera, puede concluirse que el término *actitud* significa lo mismo para ambos investigadores.

Aunque el significado de un concepto como el de actitud, emerge sólo dentro del marco de una teoría general, una definición conceptual explícita del término puede no obstante resultar valiosa para sugerir procedimientos de medida. Definiciones conceptuales adecuadas pueden llevar a procedimientos de medida que más investigadores considerarán como cuantificaciones aceptables del concepto en cuestión.

Una gran cantidad de los trabajos desarrollados acerca de este rubro tienen como denominador común buscar una salida a las contradicciones encontradas en la relación *actitud-conducta*.

Aún antes de la publicación del modelo de la TAR, los instrumentos que habían logrado reconocimiento como opciones válidas para la medida de las actitudes (Thurstone, Likert, Guttman) eran considerados por Fishbein y sus colaboradores como medios insuficientes para comprender los componentes cognitivo, afectivo y volitivo de las actitudes ya que sólo se concretaban a obtener una respuesta de atracción o rechazo hacia el objeto, sin reconocer el papel de los otros aspectos y a pesar de conseguir tal marca a partir de enunciados de creencias. De este modo Fishbein va diseñando un marco referencial en el cual no ignora que para abordar las relaciones entre *actitud* y *conducta* deberá investigar separadamente

creencias, actitudes, intenciones conductuales y conducta y sus relaciones.¹⁰⁸ Concluye que toda actitud está en función de las creencias que una persona posee hacia la probabilidad de que un objeto determinado esté asociado con otro objeto, valor, concepto o meta y la evaluación que la persona hace de éstos.

Resulta consenso el que tal rasgo, no obstante y a pesar de la multiplicidad de definiciones reportadas, posee como características, en primer lugar, el que tiene su origen en referentes sociales específicos y por ende es susceptible de aprenderse; es un constructo medible; además de ello, tienen su base en conceptos que relacionan objetos con propiedades y los evalúan, lo cual les proporciona una dirección: actitud favorable o desfavorable. Por último, se les refiere como disposiciones estables.¹⁰⁹

Medida de las actitudes

De acuerdo con Edwards¹¹⁰ los métodos de construcción de escalas de actitudes difieren sólo en la manera en la cual se obtienen los juicios acerca de declaraciones de enunciados y con ello los valores de la escala. Estos incluyen a los métodos de comparación por pares, a los de intervalos aparentemente iguales y a los métodos de intervalos sucesivos. Otros modelos solicitan del sujeto una respuesta directa de agrado o desagrado ante el objeto y de ahí registran dichas respuestas como indicadores de actitudes más o menos favorables hacia el mismo. Entre estos se hallan el de puntuaciones sumadas y el escalograma. Otra clase de escala intenta reunir en un mismo instrumento tanto respuestas como juicios acerca de enunciados que indiquen una postura afectiva ante el objeto.

Una revisión histórica de los modelos y métodos que se han creado para la construcción de escalas psicológicas, conduce fácilmente a la conclusión de que han tenido dos épocas: antes y después de la introducción de la computadora en la realización de investigaciones en el área. *"... los modelos de la primera etapa permiten posicionar objetos, sujetos o ambas entidades conjuntamente sobre una escala, mientras los modelos de la segunda permiten hacer las mismas operaciones sobre una, dos o más escalas simultáneamente."*¹¹¹

Existen modelos desarrollados en la primera etapa, es decir antes de 1950, que han evolucionado hasta constituirse en escalas multidimensionales; otros, han partido de tan importante información teórica en sus fundamentos, que aún se estudian a pesar de que no poseen hoy día una versión acorde con las posibilidades tecnológicas del presente.

¹⁰⁸ FISHBEIN, M. (Ed.) *op. cit.*, p. 479

¹⁰⁹ *Ibidem*, p. 477

¹¹⁰ EDWARDS, A. L. *op. cit.*, pp. 19, 53, 83, 120, 149, 172 ss

¹¹¹ ARCE, C. *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*. Madrid, Síntesis, 1994. 200 p. (Síntesis Psicología. Metodología de las ciencias del comportamiento), p. 13

Thurstone fue pionero en la medición de variables del comportamiento y aunque indudablemente ha influido en el desarrollo de los diseños hasta nuestros días y a pesar de que los diversos autores consultados señalan a su trabajo como medida de actitudes, desde mi punto de vista representa más bien un modelo para el acopio de opiniones.

Este influyente autor diseñó, en 1927, una escala para el posicionamiento de objetos; con esto buscó obtener las preferencias de los sujetos en forma indirecta. Es decir, se presentan a la persona los objetos en parejas y ésta debe elegir cuál es el que prefiere de cada par. Acorde con esta información, el autor ubica las preferencias de los sujetos en una escala de intervalos.

Sus trabajos originales iban en el sentido de conocer las discriminaciones sensoriales que realizan los individuos ante diversos estímulos físicos y sólo posteriormente se dedica a diseñar un instrumento (para investigar actitudes hacia la religión) en el cual el sujeto debe seleccionar las manifestaciones con las que está de acuerdo y así se determina que la actitud es la media de los valores de los elementos seleccionados. Thurstone obtuvo valores de escala para un conjunto de objetos a partir de datos de preferencia y así definió actitud como la cantidad de afecto que se tiene frente a un objeto psicológico. Otros autores lo han aplicado en lo que llaman "datos de dominancia"¹¹² con el fin de solicitar a los sujetos información acerca de cuál de los dos objetos de cada par, domina al otro en cuanto a la propiedad o cualidad dada; esta cualidad podría ser prestigio social, actualidad o vigencia, popularidad, valor ético, etcétera.

El modelo de Likert, publicado originalmente en 1932,¹¹³ está diseñado para permitir el posicionamiento de sujetos sobre una escala y sigue siendo muy utilizado en diversas áreas de investigación. Los objetos psicológicos no son importantes para esta escala, sino que lo que se define es el lugar que ocupa cada sujeto en función de sus actitudes hacia un determinado objeto. Así, objeto puede ser en este caso cualquier acción o comportamiento que se proporciona como estímulo a fin de poder medir las creencias, las actitudes o las intenciones que los sujetos tienen frente a la ejecución de tal acción o conducta específica.

Esta escala de medida fue modificada por Likert y Murphy cinco años después de su aparición original. Consiste en una serie de declaraciones, cada una con una escala evaluativa que se presenta con cinco posiciones que van desde *Completamente de acuerdo* (5), hasta *Completamente en desacuerdo* (1), pasando por *De acuerdo* (4), *En desacuerdo*, (2) e *Indiferente* (3).

Los objetos -enunciados o declaraciones- son utilizados como estímulo que genera información acerca de los sujetos. A pesar de su estructura unidimensional

¹¹² *Ibidem*, pp. 17-30

¹¹³ Para mayor amplitud ver: SUMMERS, G. F. *Medición de actitudes*. Tr. Javier Aguilar. México, Trillas, 1984. 688 p.

es sin duda una de las herramientas más populares de las que miden actitudes pues gracias al análisis factorial ahora es posible utilizar escalas multidimensionales tipo Likert. El modelo Likert está considerado como parte del contenido del paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*)¹¹⁴ y su manejo permite obtener toda la información que la utilización del modelo puede proporcionar.¹¹⁵ La ventaja sobre el instrumento de Thurstone es que las afirmaciones en sí no poseen valores numéricos previamente asignados, sino que la puntuación de cada sujeto se obtiene por la suma del valor de sus respuestas.

El método de Guttman, llamado escalograma,¹¹⁶ es original de 1944, con revisiones tres y seis años después; permite posicionar simultáneamente objetos y sujetos en una sola escala acumulativa y ha permanecido por las mismas razones que el diseño de Likert. El autor intentó idear un procedimiento que permitiera obtener valores de escala que además de indicar la posición del sujeto en la escala señalara el patrón de respuesta seguido por el sujeto. Se presenta al sujeto una serie de declaraciones en un continuo que van desde las más favorables hasta las más difíciles de aceptar, así la aceptación de cada una de las manifestaciones supone la aceptación de aquellas que le antecedieron. A pesar de servir para medir la información que se posee frente a un hecho o aspecto, se le ha utilizado también para medir actitudes. Las respuestas para un reactivo dado se interpretan, no como acierto y error sino como favorable (1) desfavorable (0) Para un sujeto dado, cuanto mayor sea la suma de las respuestas su actitud será más a favor.

La técnica de diferencial semántico dada a conocer por Osgood, en 1952, así como sus posteriores revisiones en 1955 y 1957, es una escala multigrada para medir la dimensión afectivo-valorativa de la actitud de acuerdo con el concepto de la misma enunciado desde Thurstone. Osgood y su equipo desarrollaron esta técnica para medir los componentes cognitivo y conductual de las actitudes.

Se obtuvieron mediante jueces parejas de adjetivos en las que todas las personas coincidieron en un determinado valor numérico como expresión de creencia (positiva o negativa) y otras en que coincidieron en dar un valor o puntaje como expresión de actitud (positiva o negativa) y el resto de las parejas de adjetivos en los que la asignación fue ambigua fueron desechadas de la escala.

114 ARCE, C. *op. cit.*, p. 38

115 En el apartado dedicado a la metodología se presenta una escala tipo Likert que se elaboró para la medida de las creencias conductuales, las normativas, los referentes sociales, la motivación para complacer, las normas subjetivas y la intención en la búsqueda autónoma del conocimiento, señaladas en el modelo de la teoría de la acción razonada de Fishbein. Asimismo, ejemplo de este tipo de escala lo constituye el instrumento creado por Rotter y modificado por La Rosa para la medida del locus de control, utilizado también en el presente estudio.

116 EDWARDS, A. L. *op. cit.*, pp. 172ss

Inicialmente fue creada para medir los aspectos semánticos de los estímulos presentados al individuo y más adelante se integra como uno de los instrumentos más populares para la medida de las actitudes. Ante un evento, sujeto o palabra, la persona debe elegir el grado de intensidad -entre siete posibles- y la dirección, hacia alguno de los extremos de cada línea de la escala.

A los sujetos se les pide indicar en una escala bipolar de siete grados si uno u otro de los pares de adjetivos corresponden más cercanamente al modo en el que el sujeto percibe la naturaleza de (o el modo en el que reacciona hacia) un objeto. Este trabajo deriva de otro iniciado en el área de la semántica y se sitúa totalmente en contraste con otras técnicas ampliamente utilizadas en la medición de las actitudes. Osgood describe la técnica como animada no tanto por la definición formal de palabras y en las creencias intelectuales tenidas acerca de un objeto sino más bien como el significado de algo para un sujeto. El usa el término para describir las reacciones subjetivas ocasionadas por un objeto.

Según Osgood y sus colegas, los diversos adjetivos disponibles utilizados en este instrumento no están usados independientemente unos de los otros. El análisis factorial reveló que todas las variaciones explicables pueden ser consideradas por tres factores: evaluarse por la *distancia* entre un adjetivo y otro, bueno-malo, honesto-deshonesto, dulce-agrio. Por su connotación de una *percepción física*, derivados de escalas como fuerte-débil, grueso-delgado y pesado-ligero; y su *relación con una actividad*, derivado de escalas como: rápido-lento y activo-pasivo. Algunas escalas tienen cargas en más de un factor.

Fishbein y Raven en 1962,¹¹⁷ utilizaron una forma modificada del diferencial semántico de Osgood; primero seleccionaron parejas de adjetivos cuyo significado implica grados de creencia en la existencia de un objeto y luego de actitud favorable o desfavorable ante el mismo.¹¹⁸

De acuerdo con Fishbein, por décadas, los métodos para obtener la medida de la actitud y señalarla como predictora de la conducta, consistieron en solicitar que el sujeto colocase una marca con su respuesta favorable o desfavorable hacia un objeto, persona o evento. Es decir, aún hoy en muchos casos las "actitudes" se infieren de la obtención de una respuesta verbal simple,¹¹⁹ y esta operación por sí misma no permite discernir al investigador los distintos componentes que posibilitarían predecir la dirección de la conducta futura del sujeto, aunque tal sea

117 Cfr. FISHBEIN, M y B.H. RAVEN. "The AB Scales: An Operational Definition of Belief and Attitude" En FISHBEIN, M. (Ed) *Readings in Attitude Theory and Measurement*. pp. 183-189

118 En la presente investigación se utilizó una versión modificada de diferencial semántico a fin de medir las actitudes hacia la búsqueda autónoma del conocimiento, el cual será revisado más adelante en la medida de las actitudes relacionadas con la búsqueda autónoma del conocimiento, dentro del modelo de la teoría de la acción razonada

119 Cfr. MUSSER, L. M. y A. J. MALKUS. "The Children's Attitudes toward the Environment Scale" *Journal of Environmental Education*, 1994. Vol. 25, No. 3. pp. 22-26

la pretensión. En este caso quedan también, de acuerdo con Fishbein, incluidas las escalas originales de Guttman y Osgood.¹²⁰

Estas ideas siguieron trabajándose hasta el principio de la década de los años sesenta en que muchos científicos sociales comenzaron a realizar investigaciones en las cuales se abordase la relación entre las actitudes y la predicción del comportamiento.

Por supuesto que los resultados han sido diversos en el intento de probar la existencia de vínculos entre las actuaciones humanas y sus diversos factores asociados. En 1969, A.W. Wicker condujo un examen extenso de la literatura en el tema y determinó a través de un artículo denominado "Actitudes vs. Acciones" que era mucho más probable que las actitudes estuviesen sólo levemente relacionadas o se encontrasen sin relación alguna con los comportamientos, a que se les hallase muy cercanamente relacionadas.¹²¹

Como resultado de estas circunstancias, Fishbein y su equipo iniciaron una serie de estudios que les permitiesen explorar maneras de predecir comportamientos. Asumieron que los individuos son en general racionales al actuar y llevan a cabo un uso sistemático de la información de que disponen. Las personas consideran las implicaciones de sus acciones antes de decidir llevar o no a cabo una acción determinada.¹²²

Emanada de estudios teóricos y múltiples investigaciones de campo lograron construir una teoría que podría predecir y entender el comportamiento y su relación con las actitudes. Este marco de explicación científica empezó a caracterizarse por hacer referencia más a las intenciones que a las actitudes en la predicción de las conductas.

Así, la teoría de la acción razonada fue propuesta por Martín Fishbein y sus colaboradores en el año de 1967 aunque los estudios iniciales datan de la década de los cincuenta.¹²³ Este marco de trabajo recogió en su momento todo lo existente en cuanto a la teoría y líneas de investigación en el área de las actitudes. En ese entonces, el investigador y su equipo lograron hacer una revisión general del problema para tratar de integrar a su modelo explicativo y predictivo la literatura existente, de suyo sumamente diversa.

Más adelante,¹²⁴ el énfasis estuvo dado en tratar de comprender y predecir la conducta humana referida a cuestiones donde su predicción y entendimiento permitieran intervenciones o promociones hacia el cambio de conducta, ejemplo:

¹²⁰ FISHBEIN, M. (Ed.) *Readings in Attitude Theory and Measurement*, p. 478

¹²¹ AJZEN, I. y M. FISHBEIN. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, p. 25

¹²² FISHBEIN, M. (Ed.) *Readings in Attitude Theory and Measurement*, p. 437ss

¹²³ FISHBEIN, M. e I. AJZEN. *Belief, Attitude, Intention and Behavior*, p. 22

¹²⁴ AJZEN, I. y M. FISHBEIN. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, p. 5

planificación familiar, consumo, elecciones, recuperación de la salud,¹²⁵ entre otras.

A pesar del tiempo que ha transcurrido, el diseño teórico presentado sigue siendo útil como pauta en el análisis y la explicación de la conducta humana.

Dentro del marco de referencia planteado por Fishbein resulta de primordial importancia distinguir entre creencias, actitudes, intenciones y conductas como categorías independientes, para eliminar muchas de las inconsistencias en el área.¹²⁶

A 36 años de acción razonada, Fishbein participó en la Conferencia Anual de la British Psychological Society.¹²⁷ En este evento señaló lo ingenuo que sería creer que a lo largo de tantos años hubiesen sido pocos los cuestionamientos y desafíos que se han hecho a la teoría planteada. Reconoció haber tenido que enfrentar grandes retos desde la primera publicación dedicada a presentar un acercamiento razonado de la conducta, desde el cual pretendía, desde entonces, entender y predecir el comportamiento humano.

Añade más adelante que los investigadores han afirmado, entre otras cosas, que la TAR es "demasiado racional", "hace un planteamiento demasiado general del comportamiento", y que el acercamiento no toma en cuenta todos los determinantes "relevantes" del mismo.¹²⁸ Señaló que las publicaciones posteriores evidencian cómo el modelo se ha hecho cargo de éstas y de otras preocupaciones, ha debido evolucionar y lo seguirá haciendo con miras a ganar una mayor comprensión del comportamiento en general y -en el caso de la BPS- del comportamiento relacionado con la salud mental en particular.

Durante la segunda mitad de la década de los ochenta, Icek Ajzen introdujo modificaciones al modelo y éste se transforma en la llamada teoría de la conducta planeada (Theory of Planned Behavior).¹²⁹ Él y otros investigadores se dedicaron a revisar lo que consideraban las limitaciones de la TAR. Una de las más

125 En el área de la salud ha sido muy abundante la cantidad de investigaciones de campo llevadas a cabo siguiendo este marco: NAIDOO, J. y J. WILLIS. "Las etapas del cambio de conducta en salud" London, Health Promotion WB Saunders, 1998. pp.181-192; DÍAZ-LOVING, R. y S. RIVERA ARAGÓN. "Prevención de contagio de VIH: Aplicación de la Teoría de la Acción Razonada a la predicción del uso del condón" En: *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 1995. Vol. 13, pp. 71-87; REGIS, D. *Self-concept and Conformity in Theories of Health Education*. University of Exeter. School of Education, 1996, son solo algunos ejemplos.

126 FISHBEIN, M. (Ed.) *Readings in Attitude Theory and Measurement*, p. 332ss

127 FISHBEIN, M. "36 Years from Theory of Reasoned Action". *British Psychological Society, Division of Health Psychology, Annual Conference*. 3-5 Sept., 2003. p. 1

128 Ver al respecto: ANTAKI, C. "Comentario al artículo Actitudes, evaluación y racionalidad de E. Crespo" AVIA, M. D. "Sobre actitudes, evaluación y racionalidad" y BLANCO, A. "La escurridiza dualidad del concepto de Actitud". *Estudios de Psicología*, 1992. No. 47, pp. 47-49, 51-53 y 55-57

129 AJZEN, I. "The Theory of Planned Behavior". En *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 1991. No.50. pp. 179-211

importantes que empezaba a resultar evidente fue su aplicación en el caso de personas que tienen o creen tener insuficiente poder o control sobre sus conductas y actitudes. A este concepto lo denominó *control percibido de la conducta*. Lo describió en un continuo donde puede observarse desde muy poco hasta un gran control sobre ésta.

Los propósitos de la teoría de la conducta planeada (TPB) son, a saber: predecir y comprender las influencias motivacionales de la conducta que al parecer no está bajo control voluntario del individuo; identificar cómo y hacia dónde dirigir estrategias para el cambio de conducta y explicar virtualmente cualquier conducta humana.

La mayor diferencia entre ambas teorías es el agregado del control conductual percibido.¹³⁰ Éste aspecto está determinado por dos factores: *creencias de control y control percibido*.

Si una persona posee creencias fuertes acerca de la existencia de factores que pueden facilitarle realizar una conducta, entonces tendrá una percepción de alto control sobre la misma. Por el contrario, una persona que tiene la percepción de un pobre control sobre la conducta, tendrá fuertes creencias acerca de los impedimentos para realizarla. Cada tipo de percepción puede reflejar experiencias pasadas, anticipación de consecuencias y las condiciones que rodean al individuo.

El control percibido de la conducta indica que la motivación de una persona está influenciada por qué tan difícil o fácilmente cree que podrá realizar las conductas.

La teoría de la conducta planeada considera que no toda conducta está bajo control voluntario y que las que no lo están, se hallan en algún punto del *continuum* que se extiende desde el control total hasta la ausencia total de control voluntario sobre la conducta.¹³¹

El individuo tiene un control total cuando no hay obstáculos de ningún tipo para adoptar una conducta. En el extremo opuesto, puede carecerse totalmente de control si la adopción de una conducta dada requiere contar con recursos o habilidades de las cuales se carece. El control debe incluir tanto a los factores externos como a los internos. Los internos pueden ser las habilidades, información, emociones, nivel de estrés, entre otros. Los externos corresponden a las características de la situación o las condiciones del medio circundante. Las personas no tienden a formarse una fuerte intención de realizar una conducta si creen que no cuentan con ninguna oportunidad de hacerlo, incluso si poseen actitudes positivas hacia la conducta y creen que las personas importantes para ellos aprobarían su realización.

130 AJZEN, I. "Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control and the Theory of Planned Behavior", p. 4

131 A este respecto conviene revisar como ejemplo lo dicho por PINTRICH, PAUL R. "El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado" En: Sandra Castañeda (Coord.) *op. cit.*, pp. 229-262

La evolución de la teoría continúa hasta el momento en las obras más recientes de Icek Ajzen¹³² y sus fundamentos y resultados de investigación más relevantes pueden encontrarse en las amplias referencias de los trabajos publicados por Martin Fishbein y su equipo durante más de treinta años.^{133,134}

Modelo

Como quedó señalado, la teoría de la acción razonada representa un marco conceptual que elaboró Martin Fishbein junto con su equipo, inicialmente con el fin de solucionar el problema de la multiplicidad de significados que el término *actitud* posee en la literatura técnica. Es desde este núcleo de donde surge la TAR. Se presumía –y aún se hace– que las actitudes resultan predictivas de las conductas.

Antes y después de Fishbein se han realizado una gran cantidad de investigaciones tendientes a definir la relación que existe entre la actitud hacia un objeto y el comportamiento relacionado con éste. La investigación temprana acerca de la predicción de la conducta fue hecha partiendo de la teoría de la actitud como origen de las conductas. Sin embargo, Fishbein afirmaba no haber podido predecir el comportamiento de una persona basándose sólo en su actitud. Argumentó que debido a la gran diversidad que presentan las personas en cuanto a la actitud hacia un objeto en particular, predecir su comportamiento desde su actitud, resultaba casi imposible. En 1967 expresó –tomando como punto de partida en el tiempo, el referido trabajo de investigación acerca de los campesinos polacos– que, incluso después de 75 años de investigación sobre las actitudes como predictores de la conducta, había una muy pequeña evidencia en apoyo de tal hipótesis. Es así que inició la justificación de su modelo.

El trabajo de Fishbein partió del concepto definido –como quedó señalado antes– desde 1935 por Gordon Allport, en torno a que una actitud es una "predisposición a responder a un objeto o a una clase de objetos de una manera consistentemente favorable o desfavorable"¹³⁵ Esta definición unidimensional¹³⁶ pronto dejó de serle útil, pues dejaba –desde el punto de vista de Fishbein– varios problemas básicos sin resolver.

Primero, pueden darse distintas interpretaciones a la frase "responder en forma consistentemente favorable o desfavorable"; segundo, la predisposición puede ser vista como específica o como general y puede o no estar vinculada con una conducta en particular; tercero, la consistencia o regularidad de la respuesta

132 AJZEN, I. "Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control and the Theory of Planned Behavior", p. 15

133 AJZEN, I. y M. FISHBEIN. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, pp. 249-259

134 En lo personal decidí utilizar para este trabajo el modelo de la TAR, debido al cruce de la información que considero más explicativo entre ésta y el constructo locus de control

135 FISHBEIN, M. (Ed) *Readings in Attitude Theory and Measurement*, p. 477

136 Recordemos que se llama *dimensión* a la escala sobre la que se realiza el posicionamiento de las distintas entidades (sujetos, objetos o ambos) de acuerdo con: ARCE, C. *op. cit.*, p. 14

puede o no estar coordinada con el nivel de disposición específica; cuarto, existen desacuerdos en cuanto a la naturaleza de la predisposición y además, tipos diferentes de experiencias pueden ser considerados relevantes para la formación de dicha disposición, es decir, para considerarla aprendida.

Es evidente que esta definición tampoco eliminó las discrepancias entre los investigadores que se ocupaban y se ocupan del tema. Un examen más cercano de ella llevó a este científico a explicarla más detalladamente a partir de sus tres componentes principales: que tal respuesta será *consistentemente* favorable o desfavorable respecto a un objeto, que *predispone a la acción* y la noción derivada de las dos anteriores, acerca de que la actitud es *aprendida*.

En cuanto a la consistencia en la respuesta, para Fishbein pueden distinguirse por lo menos tres tipos de consistencia entre quienes abordan el estudio de las actitudes.¹³⁷

Una persona puede efectuar consistentemente la misma respuesta o el mismo conjunto de respuestas en presencia de un mismo objeto o estímulo. Esta consistencia *estímulo-respuesta* puede ser tomada como *reflejo* de la actitud hacia el objeto. Es la consistencia más simple y concreta. Una definición como ésta, sin embargo, lleva a confundir el concepto de actitud con otros como *hábito*, *característica*, *impulso* o *motivo*. Para remediar en parte este problema se requiere que la respuesta exprese algún grado de aceptación o rechazo hacia el objeto en cuestión, *vgr* cómo reacciona una persona cada vez que ve un roedor.

La interpretación de consistencia como estímulo-respuesta supone que el individuo está predispuesto a dar una respuesta o un conjunto de respuestas en presencia del objeto dado. El conocimiento de las actitudes de una persona, por lo tanto, permiten la predicción de una o más conductas específicas.

Una segunda interpretación de consistencia tiene que ver con el grado en el que ésta es observada entre diferentes respuestas respecto del mismo objeto. En vez de requerir las mismas respuestas hacia un objeto, el requerimiento en este caso es que, cualesquiera que éstas sean, resulten consistentes entre sí. Este tipo de consistencia *respuesta-respuesta* es tomado también como indicador de actitud hacia el objeto. El significado de consistencia no es muy claro en este contexto. La consistencia en la conducta de una persona debe ser juzgada en una sola dimensión. Dos respuestas serán consistentes si ambas están localizadas en el mismo lado de la dimensión señalada; serán inconsistentes si se encuentran en lados opuestos de la misma. (P. ej. el voto dividido entre dos partidos políticos que puede emitir una persona atendiendo a características personales similares de dos candidatos a ocupar posiciones dentro del gobierno). Al igual que la consistencia estímulo-respuesta, la consistencia respuesta-respuesta no logra discriminar entre *actitud*, *rasgo*, *motivo* y otros conceptos.

137 FISHBEIN, M. e I. AJZEN. *Belief, Attitude, Intention and Behavior*. p. 5

Adoptar la interpretación de consistencia como respuesta-respuesta, implica una predisposición más general. En este caso el individuo está predispuesto a presentar una clase de conductas similares: bien sea favorables o desfavorables hacia el objeto. Así, una persona caracterizada como de actitud favorable hacia el objeto, mostraría cualquier conducta favorable y ninguna desfavorable y viceversa.

El tercer tipo de consistencia se refiere a la observada en un conjunto de respuestas o conductas diferentes expresadas en distintos momentos. Entonces, en ausencia de consistencia estímulo-respuesta o respuesta-respuesta, un conjunto de respuestas puede mostrar *consistencia a través del tiempo*. Esto es, en sucesivas ocasiones una persona puede presentar respuestas de igual valoración frente a un objeto. La inclinación expresada en conjunto por esas conductas, puede permanecer relativamente constante y en ese sentido, ser consideradas como respuestas consistentes en el tiempo. Así, la valoración consistente entre un conjunto de respuestas es tomada como indicador de actitud hacia el objeto. (por ejemplo realizar actividades políticas diversas en apoyo a un mismo partido o un mismo candidato a lo largo de la campaña; o bien reaccionar de modo parecido ya sea frente a la presencia de un roedor vivo o a la imagen fotográfica o proyectada en video)

Definir consistencia o regularidad en la conducta en términos de valoración de conjunto, implica una predisposición de una naturaleza más general. Aquí una persona es vista como predispuesta en cierto grado favorablemente en su conducta hacia el objeto, lo cual puede ser expresado a través de distintos comportamientos. Entonces, la predisposición no se refiere a una conducta o clase de conductas en particular, sino más bien al patrón de conducta total. El conocer las actitudes de una persona en este caso, no nos permite predecir ninguna conducta específica de su parte.

Esta discusión acerca de lo que significa *consistencia* en la respuesta está presente en la frase "responder regular o consistentemente de una manera favorable o desfavorable". Algo de la confusión contenida en el concepto de actitud puede haber resultado del error de muchos investigadores al especificar qué entienden por respuesta consistente. En cualquiera que sea la interpretación de *responder consistentemente* que tenga un investigador, sin embargo, la noción de conducta favorable o desfavorable es lo que juega un papel central en todas las definiciones. Un tipo de consistencia valorativa o afectiva es lo que distingue entre actitudes y otros conceptos, y es por lo tanto difícil suprimir esa dimensión valorativa, frecuentemente considerada como el rasgo más característico de la actitud.

Las diferentes formas de entender la consistencia que se han señalado, implican diferentes modos de medir o definir una actitud. Muchos de los procedimientos de medición de actitudes se apoyan de una valoración de consistencia, aunque algunas medidas están basadas en consistencia estímulo-respuesta. Parece ser –

según Fishbein- que ninguna de las técnicas comunes de medición de actitudes se basa en la consistencia respuesta-respuesta.¹³⁸

La segunda característica en importancia de la definición que nos ocupa es la noción de que la actitud es *una predisposición a la acción*. La actitud es vista regularmente como una variable latente o implícita la cual se asume que influye sobre la conducta o la guía. Una implicación inmediata de este punto de vista es que las actitudes no son idénticas a las respuestas observadas. En efecto, las actitudes no pueden ser observadas directamente sino que deben ser inferidas, según diversos autores, desde la observación de la regularidad en las conductas.

Es interesante notar que las concepciones de actitud pioneras fueron muy reacias a especificar predisposiciones o estados mentales; el concepto de actitud ganó popularidad sólo después de que fue visto como una disposición más general hacia la conducta. La noción de predisposición lleva alguna suerte de ambigüedad adicional al concepto de actitud. Este es un problema que ha ocasionado controversias en la relación actitud-conducta.

Las discusiones concernientes a la naturaleza de la disposición conducen a la característica final de las actitudes que es la de ser consideradas como algo que se aprende. Cada vez que se forma una creencia, algo de la evaluación implícita asociada con la respuesta se vuelve condicionante del objeto-estímulo. La evaluación implícita asociada con una respuesta constituye una actitud, la cual pudo haberse formado como resultado de un condicionamiento anterior. La implicación de este modelo de condicionamiento es que la actitud hacia un objeto está relacionada con las creencias acerca del mismo. Aunque virtualmente todas las teorías acerca de las actitudes coinciden con esta aseveración, su importancia no es frecuentemente reconocida.

Es muy aceptado que las huellas de las experiencias anteriores modifican la conducta del organismo. Dado que la historia de una persona no está completamente disponible para el investigador, él con frecuencia recurre a variables que reflejan esas experiencias pasadas. Se considera que las actitudes constituyen tales huellas y por ello se concluye que son aprendidas.¹³⁹

Fishbein, ha hecho de esta relación una parte explícita de su teoría de las actitudes, un individuo posee muchas creencias acerca de un objeto dado; el objeto, así, puede verse relacionado con varios atributos, tales como otros objetos, características, símbolos, metas, etc. La asociación con cada uno de los atributos es una respuesta evaluativa implícita, en una palabra, una actitud. Las respuestas evaluativas son asociadas directamente con la actitud hacia el objeto. Éstas se van sumando y en futuras ocasiones la actitud hacia el objeto de algún modo condiciona esta respuesta evaluativa acumulada, es decir, una actitud global.¹⁴⁰

¹³⁸ *Ibidem*, p. 6

¹³⁹ *Ibidem*, p. 9 ss

¹⁴⁰ *Idem*

En otras palabras, la predisposición a responder consistentemente en forma favorable o desfavorable es considerada como el resultado de experiencias vividas con antelación. Evidentemente, el nivel específico de predisposición con el que un investigador trabaja, tenderá a determinar la clase de experiencias del pasado que éste considere relevantes para la formación de las actitudes.

Por ejemplo, en cuanto a la predisposición a tener una particular respuesta, es tanto como llegar a considerar para el efecto, sólo las experiencias del pasado directamente relacionadas con la realización o no realización de la conducta en presencia del objeto-estímulo. Así es que la investigación puede referirse a las consecuencias de la conducta, como pueden ser las recompensas monetarias, los castigos, la aprobación o desaprobación social, etc. y todo lo que implica la conducta en términos de la presión social para realizarla o dejar de hacerlo.

Por otro lado, en lo concerniente a las predisposiciones generales a tener un comportamiento favorable o desfavorable en relación con un objeto, la dirección del mismo puede estar dada por algún tipo de experiencia anterior con el objeto. En un estudio acerca de la predisposición de las personas hacia los inmigrantes, por ejemplo, sería posible considerar las consecuencias de observar diferentes conductas con respecto a ellos, presiones sociales correspondientes a tales conductas, conocimientos acerca de ellos, sentimientos experimentados previamente en presencia de ellos, etc. Efectivamente, casi cualquier experiencia debe ser considerada relevante para la formación de tal predisposición.

Es claro que existe -tal como se dijo antes- una gran diversidad de puntos de vista acerca del concepto de actitud y ello se refleja en la gran cantidad de definiciones del término. Muchos de los desacuerdos entre investigadores cuestionan a la teoría más que a la definición. Por ejemplo, como se ha visto, muchas definiciones de actitud hacen referencia específica a la naturaleza de la disposición o a los factores que la originan. Los teóricos usualmente no han aclarado qué aspectos de una definición de actitud teóricamente elaborada son aspectos esenciales a definir por el concepto y cuales son argumentos especulativos que requieren verificarse empíricamente. Esto señala que estas definiciones de actitud no tienen implicaciones claras de cómo deben medirse las actitudes, y el resultado es la selección arbitraria de los procedimientos de medida de la que se hablaba antes. Lo que se necesita, entonces, es una definición conceptual de actitud que especifique sólo las características esenciales del concepto que deban ser valoradas para obtener medida de actitudes que sean válidas.

El modelo de Fishbein, al ir más allá de la unidimensionalidad y la pretendida predicción de las acciones a partir de las actitudes, logró integrar un marco teórico completo y sistemático. Con frecuencia los científicos sociales habían tratado de explicar las conductas pertenecientes a un campo en extremo particular y por lo mismo debían identificar multiplicidad de variables para abordar diferentes tipos de conductas. Por el contrario, en el caso de la TAR los autores describen una teoría cuyo esquema explicativo implica un número reducido de constructos, pero que

puede ser aplicada a cualquier clase de conducta que se halle bajo control voluntario.¹⁴¹

Desde el punto de vista de la TAR, los esfuerzos por explicar la conducta se han basado comúnmente en variables tales como las características demográficas, los rasgos de la personalidad y mediciones tradicionales de las actitudes y los valores, arrojando resultados imprecisos en muchos de los casos.¹⁴² Fishbein y colaboradores consideran a este tipo de elementos, variables externas desde las cuales afirman que no pueden emerger explicaciones satisfactorias de la conducta. Aunque algunas veces están relacionadas con la conducta, sus relaciones no siempre son consistentes. Por ejemplo, la relación entre la conducta de votar se ha establecido frecuentemente con características como clase social, religión y lugar de residencia, cuando en realidad debió relacionarse más directamente con la intención de votar por determinados candidatos que aparecen como elegibles.¹⁴³

Tal como quedó asentado, muchos teóricos asumen que la actitud de una persona hacia un objeto puede usarse para predecir su comportamiento con respecto al objeto, Fishbein, sin embargo, sugiere que la ejecución o no-ejecución de un comportamiento específico con respecto a un objeto no se puede predecir a partir del conocimiento de la actitud de una persona hacia ese objeto ya que considera que un comportamiento específico es determinado más bien por la intención de la persona de ejecutar dicho comportamiento, entre otros factores.

Esta predicción se logra más específicamente como resultado de la interrelación entre *intenciones, creencias y actitudes*. Las creencias son, según el autor, *creencias conductuales y creencias normativas*; las primeras, originan sus *actitudes hacia una conducta* definida; mientras que las creencias normativas, determinan las *normas subjetivas*. De este modo, las actitudes hacia la conducta y las normas subjetivas de una persona, darán cuenta de sus intenciones de realizar cierta conducta.

Esto último ha dado lugar a controversias, como era de suponerse, pero Fishbein y Ajzen no hablan de una correspondencia perfecta entre intención y conducta, sino más bien de que a lo largo de múltiples estudios de campo han logrado concluir que las personas actúan usualmente de acuerdo con sus intenciones.¹⁴⁴

¹⁴¹ AJZEN, I. y M. FISHBEIN. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*, p. 39

¹⁴² LÓPEZ FEAL, R. "Las relaciones actitud-conducta y <<otras variables>> a partir de la teoría de Fishbein y Ajzen y del modelo Lisrel: estudio empírico" Universidad de Barcelona, *Anuario de Psicología*, 1991. Vol. 3, No. 50, pp. 19-40. pp. 20-21

¹⁴³ AJZEN, I. y M. FISHBEIN. *op. cit.*, p. 16

¹⁴⁴ Un trabajo reciente que aborda la multicausalidad y complejidad de la conducta humana comparativamente, tanto desde la perspectiva del observador como del actor, lo constituye: KNOBE, J. y B. F. MALLE. "Self and Another in the Explanation of Behavior. 30 Years Later" *Psychological Belgica*, 2002. No. 42. pp. 113-130. Ver también al respecto: CRESPO SUÁREZ, E. "Actitudes, evaluación y racionalidad" Madrid, *Estudios de Psicología*, 1992. No. 47. pp.37-45; 59-

La teoría de la acción razonada en sus inicios estaba interesada en comprender los determinantes de las actitudes, su medición y relación con la conducta. Así, mostró que las actitudes hacia un objeto determinado pueden permitir inferir las creencias acerca de los atributos de ese objeto en particular a pesar de que las actitudes acerca de ese objeto, como tradicionalmente han sido medidas, no pueden dar cuenta consistentemente de la probable conducta hacia él.¹⁴⁵

Para los autores de la TAR es un hecho fehaciente que poder desarrollar intervenciones efectivas y apropiadas de cambio de conducta, supone comprender los factores que influyen en la realización de la conducta que se requiere cambiar.¹⁴⁶

Las creencias son la base o cimiento de la estructura conceptual en Fishbein.¹⁴⁷ Basándose en observación directa o de información recibida de fuentes externas, o bien a través de diversas inferencias, una persona aprende a formarse cierto número de creencias en torno a un objeto. Esto es, asocia dicho objeto con algunos atributos. Las personas, entonces, desarrollan creencias en torno a sí mismos, en torno a otros, acerca de instituciones, comportamientos, eventos, etc. Fishbein y su equipo considera el estudio de las actitudes únicamente asequible a la comprensión cuando las analiza y se toma en cuenta su interrelación con otras variables, entre las cuales la noción de creencia es fundamental.

Las creencias se refieren a juicios de probabilidad subjetiva de la persona en lo que concierne a algunos aspectos discriminables de su mundo, las creencias tienen que ver con la comprensión de la persona acerca de sí misma y de su entorno. Relacionar un objeto con atributos. Las creencias a las que se refieren estos autores pueden ser, por la fuente desde la que se forman, creencias descriptivas, inferenciales e informativas.

Las llamadas creencias descriptivas son aquellas que se forman mediante una relación objeto/atributo mediante la observación directa. En éstas puede influir el olvido y debilitarse la creencia. Más allá puede formarse creencias acerca de cómo es una persona respecto de cualidades o disposiciones inobservables.

Una persona puede ir más allá de eventos observables haciendo uso de relaciones aprendidas previamente. Otro es el uso de sistemas de codificación formal. Los sistemas de codificación formal se refieren a varias reglas de lógica

145 FISHBEIN, M. (Ed) *Readings in Attitude Theory and Measurement*, p. 437ss, 477ss

146 FISHBEIN, M. (Ed) *op. cit.*, p. 406; EISER, R. J. y J. VAN DER PLIGT. "Actitudes en un contexto social" Tr. Miguel Ángel Aguilar D. México, *Fundamentos y Crónicas de Psicología Social Mexicana. Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología Social*, A.C., 1989. Año 3, No. 3. pp. 91-106

147 FISHBEIN, M. y otros. "Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos: Una aplicación de la Teoría de la Acción Razonada en Latinoamérica". Universidad de Illinois. Champaign-Urbana y Universidad Central de Venezuela. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 1988. Vol. 4, No. 2. pp. 19-41

que sigue la formación de una creencia acerca de eventos no observables. Estas son creencias inferenciales. Están basadas en creencias descriptivas o inferenciales anteriores aunque la base más profunda siempre será una creencia descriptiva.

Como es obvio, la distinción entre creencias descriptivas e inferenciales puede ser arbitraria, pues algunas de las observaciones directas pueden no serlo tanto sino tener origen en conceptos adquiridos en el pasado.

Según la TAR, la formación de estos conceptos supone el condicionamiento de una respuesta común a etiquetar a un conjunto de estímulos. Una vez que estos atributos o conceptos han sido aprendidos, la persona tiende a percibir los atributos o conceptos directamente en lugar de percibirlos como un conjunto de estímulos abstractos. Entonces uno cree ser capaz de percibir "redondez", "oscuridad", "amabilidad", directamente. Es posible concebir las creencias en un continuo que va de descriptivo a inferencial; este puede ser visto como la puesta en juego del uso, ya sea mínimo o máximo, de residuos de experiencias.

Para Fishbein y Ajzen¹⁴⁸ una distinción más entre creencias descriptivas y creencias inferenciales estriba en registrar que las descriptivas tienden a ser más veraces por estar basadas en la observación directa. Es improbable que las características y deseos personales tengan efectos sistemáticos sobre la formación de las creencias descriptivas, lo que sucede con las inferenciales, las cuales se forman a través de las percepciones individuales de lo observado.

Otra clase de creencias que se originan por la exposición a información provista por fuentes externas, sean éstas del tipo que sean, las llama creencias informativas. Su validez y peso depende de la confianza en la fuente.¹⁴⁹

Así, sobre la base de una o más notas informativas o descriptivas acerca de un objeto, persona o acción se encuentra que las personas desarrollan creencias nuevas a través de un proceso de inferencia. Una cuestión de importancia es la detección de que las inferencias son hechas siguiendo líneas de razonamiento probabilístico, que el sujeto establece relaciones de probabilidad entre las creencias.

Los sujetos adquieren concepciones relativamente estables de relaciones probabilísticas entre conjuntos de creencias. Esta estructura probabilística provee la base para la formación de creencias inferenciales. Un nuevo dato informativo acerca de un objeto o evento tendrá, por lo tanto, implicaciones para muchas otras creencias acerca del objeto o evento.

La demostración más directa de esto está dada por la investigación acerca de teorías de la personalidad, en donde se ha detectado que aún cuando factores

¹⁴⁸ FISHBEIN, M. e I. AJZEN. *Belief, Attitude, Intention and Behavior*, p. 213

¹⁴⁹ *Idem*

afectivos y emocionales pueden jugar un papel importante en las inferencias, la evidencia reportada lleva a confirmar la postura de que el proceso de inferir está basado principalmente en consistencia probabilística. Por lo que esta teoría considera al ser humano como un ser por encima de todo racional, con capacidad de procesar la información a su alcance en forma lógica.

La actitud se distingue de la creencia en que las mismas disposiciones a actuar están "sobredeterminadas" por una dirección afectiva hacia el objeto.¹⁵⁰ Los estudios de Fishbein ponen de manifiesto la necesidad y conveniencia teórica de identificar a la actitud con un componente afectivo y evaluativo de la disposición y de distinguirlo de la creencia pero señala que esa distinción no puede derivar del estudio de las conductas, ya que tanto actitud como creencia o intención se refieren a estados internos del sujeto; por lo tanto, un análisis conductista es incapaz de suministrarnos un concepto definido de creencia pero si le agregamos el componente afectivo a ese estado interno ello es posible.¹⁵¹

Dos o más personas pueden expresar la misma actitud valorativa ante un objeto y presentar entre sí diferentes comportamientos por poseer creencias distintas. También puede ser que dos personas compartan la misma creencia pero que difieran en su actitud afectiva lo cual puede ocasionar que su comportamiento sea diferente. La actitud es una predisposición valorativa del sujeto, la cual le puede llevar a experimentar un sentimiento hacia un objeto determinado y esto, como reacción, ocasionar que ejecute una conducta. Las actitudes son resultantes del aprendizaje social, pero se originan en las creencias del sujeto.

Dado lo anterior, lo que lleva a una persona a actuar de una manera y no de otra es, como un primer factor, según Fishbein, la resultante entre sus creencias conductuales predominantes y los aspectos evaluativos de estas creencias, es decir, la convicción del sujeto de que la realización de determinada conducta le proporcionará tanto en lo teórico (agradabilidad) como en lo práctico (utilidad), consecuencias favorables. Así como también, el segundo factor está visto como una resultante de creencias, puesto que la persona desarrolla sus propias normas subjetivas a partir de las creencias acerca de qué individuos o grupos específicos influyen en su actuar.¹⁵²

Como ha sido documentado por Fishbein,¹⁵³ puede existir variación concomitante entre el peso otorgado a estos dos factores y el comportamiento final de los individuos. Ambos elementos, uno de índole personal: las actitudes y otro de origen social: las normas subjetivas, permiten valorar la intención que un individuo posee de llevar a cabo en el futuro una conducta en particular.¹⁵⁴ En algunos sujetos o grupos poblacionales, lo que controle la intención de llevar a cabo cierto

150 VILLORO, L. *Creer, saber, conocer*. 11ed. México, Siglo XXI, 1999. 310 p. p. 52

151 FISHBEIN, M. e I. AJZEN. *Belief, Attitude, Intention and Behavior*, p. 340

152 Ver la ecuación central de la teoría de la acción razonada que se presenta más adelante

153 FISHBEIN, M. e I. AJZEN., *op. cit.*, p. 16

154 EISER, R. J. y J. VAN DER PLIGT. *op. cit.*, p. 95

comportamiento puede ser fundamentalmente normativo y, para otros, básicamente actitudinal. Esto permite explicar qué lleva a personas en apariencia similares (en lo familiar, escolar, económico, cultural, social o por grupos de edad, por ejemplo) a comportarse de maneras distintas frente a un mismo acontecimiento.¹⁵⁵

Identificar lo anterior es de suma importancia para la toma de decisiones educativas, puesto que será necesario, en aras de propiciar la ejecución de conductas deseables en los sujetos, lograr comprender cuándo un sujeto desarrolla un comportamiento bajo la influencia de un factor personal fundamentalmente y cuándo lo hace a partir de uno social de manera preponderante. En el primer caso, pretender una estrategia de cambio de actitud o de conducta basada en la presión social no obtendría resultados satisfactorios y, en el segundo, buscar modificar el comportamiento sin procurar relacionarlo con su origen en la norma social que el sujeto ha introyectado, sería igualmente infructuoso.

Para los fines del presente trabajo de investigación la construcción de M. Fishbein como explicación general de la conducta humana, ofrece un adecuado referente teórico, en virtud de posibilitar la indagación de los factores que pueden predecir la intención de llevar a cabo la búsqueda del conocimiento de manera autónoma por parte de los estudiantes. El *factor personal*, que como se señaló antes, comprende los sentidos afectivos del sujeto ya sean positivos o negativos con respecto a la ejecución de la conducta en cuestión, es la *actitud*, favorable o desfavorable hacia la búsqueda independiente del conocimiento. El segundo factor, o *norma subjetiva*, el cual incide en las intenciones es la percepción del sujeto acerca de las *presiones sociales* que le determinan para considerar aceptable o no la indagación del conocimiento de manera autónoma, desde el punto de vista del grupo social al que pertenece.

Tendríamos que admitir que las definiciones operacionales de creencia, actitud e intención suponen una distinción conceptual que no proviene del comportamiento mismo, sino sólo del uso común de los términos. Fishbein y sus colaboradores terminan por aceptar que las actitudes deben entenderse como estados afectivo-evaluativos que suponen atrás sus propias creencias.¹⁵⁶

Resumiendo las características del modelo, la totalidad de las creencias de una persona sirve de base informativa fundamental para determinar sus actitudes, intenciones y conductas.¹⁵⁷

Las actitudes de una persona acerca de un objeto, están basadas en sus creencias sobresalientes acerca de tal objeto.¹⁵⁸ Si esas creencias inicialmente

155 FISHBEIN, M. "Factores que influyen en la intención de los estudiantes en pedir a sus parejas que usen condón" *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 1990. Vol. 6 Nos. 1 y 2. pp. 1-16. p. 6

156 FISHBEIN, M. e I. AJZEN. *Belief, Attitude, Intention and Behavior*, p. 29

157 Ver modelo gráfico en el Anexo 5

asociaron el objeto con atributos favorables, las actitudes hacia el objeto tenderán a ser favorables. En contrario, si en los primeros contactos con el objeto se le asoció con atributos desfavorables, las actitudes hacia el mismo tenderán a ser negativas. La formación de una actitud hacia un objeto está entonces marcada por los acontecimientos que ocurren en relación con ese objeto.

De acuerdo con la teoría, la intención de una persona para realizar un comportamiento específico, está en función de dos determinantes básicos, uno que es personal y otro que es reflejo de la influencia social. El factor personal comprende los sentimientos afectivos del individuo, ya sean positivos o negativos con respecto al objeto o a la conducta en cuestión; este factor es llamado actitud hacia el comportamiento. El segundo determinante de intenciones es la percepción de la persona acerca de las presiones sociales impuestas a ella o él para realizar o no dicho comportamiento, tal elemento es llamado norma subjetiva.

En forma general los individuos realizan un comportamiento cuando tienen una actitud positiva hacia su ejecución y cuando creen que es importante lo que otros piensan acerca de que lo deben realizar.

Es claro que dicha definición invalidaría muchas de las mediciones utilizadas en las investigaciones empíricas, desde tales medidas, en general ambiguas. Por el contrario, cada nivel como *opinión, satisfacción, perjuicio, intención, valor, creencia*, etc. ha sido utilizado algunas veces para aclarar medidas de valoración.

El resultado ha sido confundir actitud con otros conceptos. La distinción entre estos términos había sido sugerida algunas veces, pero el punto de vista prevalente era que tales distinciones no se encontraban justificadas aún, dado que no se había demostrado que tales variables siguiesen leyes científicas diferentes. De acuerdo con esto, una distinción entre creencia y actitud, por ejemplo, estaría justificada sólo si la investigación pudiera demostrar que son diferentes los factores que determinan cada una de esas dos variables, y/o que un cambio en las creencias trae diferentes consecuencias a un cambio en las actitudes. Para Fishbein¹⁵⁹ tales distinciones no solamente son justificables, sino necesarias para un entendimiento adecuado del área. Así, una actitud corresponde al total de afectividad asociado con el sistema de creencias de una persona en torno a un objeto determinado.

Una distinción que ha sido repetidamente propuesta es la que implica la trilogía: *afectivo, cognitivo y volitivo*. Como es sabido, lo afectivo supone los sentimientos hacia y la valoración de algún objeto, persona, resultado, consecuencia, cuestión o evento; lo cognitivo se refiere a los conocimientos, opiniones, creencias y pensamientos acerca del objeto y lo volitivo hace referencia a las intenciones conductuales y las acciones con referencia a o en presencia del objeto. Entonces, cuando tratamos con actitudes, estamos preocupados por las predisposiciones a actuar de cierta manera más bien que por la acción en sí misma. Es deseable

158 FISHBEIN, M. e I. AJZEN. *Belief, Attitude, Intention and Behavior*, p. 222

159 *Ibidem*, p. 6

hacer una distinción entre la actitud conductual y la conducta. Esto sugiere una clasificación en cuatro amplias categorías: afectivo (sentimientos, valores); cognitivo (opiniones, creencias); volitivo (intenciones) y conductual (actuación). Aunque muchos teóricos de las actitudes están de acuerdo con tal clasificación, rara vez la usan en sus investigaciones. Esta teoría asume que las personas son capaces de utilizar la información a su alcance para llegar a decisiones y que la información nueva puede conducir a la formación de nuevas creencias. Consecuentemente el conjunto de creencias puede ser visto como subyacente a la formación y el cambio de actitudes.

Otros conceptos que han sido utilizados en el área de las actitudes aparecen subsumidos bajo una o la otra de las categorías mencionadas. Por ejemplo, conceptos como atracción, valor y utilidad parece que implican valoración bipolar y pueden entonces ser considerados bajo la categoría de actitud. De modo similar opinión, conocimiento, información, estereotipo, etc. pueden ser vistos como creencias formadas en un individuo. Otros reactivos como estigmas, prejuicio y estado de ánimo son usualmente definidos tan ampliamente que bien pueden entrar en todas las categorías señaladas. Entonces una persona puede tener prejuicios o estigmas en sus creencias, actitudes e intenciones.

Así, los autores de la TAR consideran que la actitud es un sistema permanente de tres componentes centrados sobre un objeto singular: las creencias sobre el objeto (componente cognitivo); el afecto conectado con el objeto (componente afectivo) y la disposición a actuar respecto del objeto (tendencia a la acción).

Con respecto a cualquier asociación objeto/atributo la gente puede diferir en cuanto a la solidez de sus creencias. En otras palabras, pueden ser diferentes en términos de la posibilidad percibida de que el objeto tenga (o esté asociado con) el atributo en cuestión. Se recomienda que esa "solidez o fuerza en las creencias" o más simplemente esas "creencias" sean medidas por un procedimiento que ponga al sujeto en una dimensión de probabilidad que considere un objeto y algún atributo relacionado. El uso de probabilidad subjetiva en relación con las creencias se ha incrementado en los años recientes, y varios modelos de modificación de las creencias han aplicado teoría matemática de probabilidades para hacer predicciones acerca de probabilidades subjetivas.

Notamos que la característica que mejor distingue a la actitud de otros conceptos es su naturaleza *valorativa o afectiva*. Efectivamente, se encuentra muy difundido el hecho de que lo afectivo es el aspecto esencial del concepto. Más allá sabemos que los procedimientos de medición de actitudes más comúnmente aceptados llegan sólo a un número para designar esta evaluación general de sentimientos favorables o desfavorables hacia el objeto en cuestión. Por lo tanto, Fishbein sugiere que las actitudes sean medidas por un procedimiento que coloque el tema en una dimensión bipolar valorativa o afectiva.¹⁶⁰ Aunque uno

¹⁶⁰ Al respecto, se aclara la utilización de los términos "afectivo" y "valorativo" en calidad de sinónimos. Aunque podría argumentarse que existe diferencia entre el juicio de una persona acerca de un objeto que la hace sentir bien y su

debe reconocer que tal definición no logra capturar toda la complejidad que se encuentra asociada con el concepto de actitud, existen, al parecer argumentos muy difundidos acerca de que el factor afectivo es la parte más esencial de las actitudes, y la definición propuesta, por lo tanto, trata de hacer justicia al concepto.

La tercera clase de variables -tal como se señaló- se refiere a las intenciones de una persona de realizar diversas conductas. En muchos aspectos, las intenciones pueden ser vistas como un caso especial de creencias, en las cuales el objeto es la persona misma y el atributo es siempre una conducta. Como con una creencia, la fuerza de la intención está indicada por la probabilidad subjetiva que tenga una persona de realizar la conducta en cuestión. Se recomienda, entonces, que la fuerza de una intención, o más simple, la intención, sea medida por un procedimiento que la coloque a lo largo de una dimensión que implique una relación entre el sujeto y alguna acción.

En suma, el concepto *actitud* solamente debe ser utilizado cuando exista una fuerte evidencia de que la medida empleada coloca a un individuo en una dimensión afectiva bipolar. Cuando la medición coloca al individuo en una dimensión de probabilidad subjetiva relacionando un objeto con un atributo, debe aplicarse la clasificación *creencia*. Cuando la dimensión de las probabilidades vincula a la persona con una conducta, el concepto *intención* es el que debe usarse.

Respecto a la cuarta categoría, la conducta, primero, habría que hacer notar que todos los cuestionarios de respuesta verbal son tomados en lugar de la conducta. Esto es, son registros de los actos observables del sujeto. Usualmente, sin embargo, sus respuestas no son tratadas como registros de conductas, sino usadas para inferir creencias, actitudes e intenciones. En contraste, la categoría conductual en la clasificación de Fishbein se refiere a comportamientos que son estudiados a su modo. Esto es, un investigador mide una conducta porque está interesado en ella y está tratando de entender cuáles son sus determinantes. Sin embargo, para este autor, *ninguna conducta dada puede ser utilizada para inferir creencias, actitudes e intenciones*. Si no, más bien, habrá que conocer estas tres últimas categorías para estar en posibilidad de predecir probabilísticamente una conducta. Así un experimentador que utilice la teoría, no puede hacer simplemente una lista de conductas consideradas relevantes o de creencias normativas, sino que debe dirigirse a una muestra de la población para identificar la creencia predominante respecto del objeto en cuestión.

De acuerdo con la TAR, la actitud de una persona hacia un objeto cualquiera está en función de sus creencias hacia el objeto y la respuesta evaluativa implícita asociada con éstas.

valoración acerca de lo bueno de ese objeto. Hay con ello evidencia para sugerir que puede hacerse una distinción empírica confiable entre las dos variables.

Fishbein explica que existe una cadena causal entre los cuatro componentes y que las creencias se forman de información disponible; que dicha cadena liga creencias con actitudes, actitudes con intenciones e intenciones con comportamiento. De este modo la persona asume cierto comportamiento hasta que nuevas informaciones a su alcance y su procesamiento provoquen una nueva influencia en las creencias de esa persona y así la cadena causal reinicia.

La ecuación central de la teoría puede expresarse como sigue:¹⁶¹

$$A_o = \sum_{i=1}^n b_i e_i$$

donde A_o es la actitud hacia el objeto, acción o situación O ; b_i es la creencia i acerca del objeto o acerca de las consecuencias que tendría la ejecución de una conducta en particular, es decir, la probabilidad subjetiva de que tal objeto O esté relacionado efectivamente con el atributo i o tales consecuencias deriven de tal acción; e_i es la evaluación del atributo o las consecuencias i ; y n es el número de creencias.

La TAR se ha aplicado a diversas situaciones que han apoyado la base de la teoría. Ha sido acertada en predecir el comportamiento en áreas tales como pérdida de peso, planificación familiar, lealtad a una marca, consumo etnocéntrico, elecciones, uso del transporte público, conducta en un examen, el enlistarse en organizaciones militares, realizar donación de sangre, entre otras.¹⁶²

Desde la óptica pedagógica, el modelo de explicación conductual propuesto puede integrarse en una teoría más comprensiva en la que se combinen factores socioculturales, demográficos y autobiográficos, con proyectos educativos personales e institucionales.

¹⁶¹ FISHBEIN, M. e I. AJZEN. *Belief, Attitude, Intention and Behavior*, p. 223

¹⁶² FISHBEIN, M. "36 Years from Theory of Reasoned Action", p. 3

5.2 Locus de control

Antecedentes

La investigación que aquí se reporta identifica el *locus* de control como una variable psico-social que incide, entre otros factores, en la búsqueda autónoma del conocimiento.

Es una variable conocida dentro de la teoría del aprendizaje social como la identificación de dónde se origina la fuerza motivadora que lleva a los sujetos a actuar de una cierta manera y no de otra ante la misma situación; constituye una explicación del lugar o foco en el cual se ubica el núcleo que refuerza la realización de las conductas o acciones de los sujetos. Se le define como constructo de la personalidad referido a la percepción del ámbito desde el cual son determinados causalmente los eventos de la vida desde la óptica del propio individuo, quien los considera consecuencia de su conducta o bien resultado de circunstancias como destino, suerte o factores externos y, por ende, sin relación alguna con sus actos. Este constructo puede permitir predicción de la conducta de un sujeto, en cuanto a que tiene que ver con su toma de decisiones.

Rotter,¹⁶³ autor de la teoría del aprendizaje social, señala que la adquisición y desarrollo de habilidades y conocimientos en general está estrechamente ligada con el estímulo que recibe el individuo. En otras palabras, la satisfacción o insatisfacción de los actos está íntimamente ligada con los procesos de aprendizaje y los efectos del estímulo dependen en gran medida de que el sujeto reconozca los resultados como consecuencia de su propia conducta o como independiente de ella. Así, a la expectativa que la persona tiene acerca del origen de su actuar, es a lo que en esta teoría se le llama *locus de control*.

Según esta visión¹⁶⁴ la conducta humana posee direccionalidad a través de la obtención de refuerzos, de ahí que se le considere derivada de la perspectiva operante. No obstante, se ha reconocido que otorga un destacado lugar a una serie de variables cognitivas para la predicción de la conducta futura de los sujetos. El "potencial de conducta" o probabilidad de que se produzca una conducta determinada en una situación dada dependerá fundamentalmente de varios elementos: primero, de las expectativas del reforzamiento, definidas como las creencias que tiene el sujeto de que tras una determinada conducta en una situación dada se presentará un determinado refuerzo; segundo, del valor que

163 ROTTER, J.B. "Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement", *Psychological Monographs*, 1966. Vol. 80 (1), whole of No. 609. p. 1. Cfr. ROTTER, J.B. *Social Learning and Clinical Psychology*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1954. Citado en su "Internal versus External Control of Reinforcement: A Case History of A Variable". American Psychological Association: Distinguished Scientific Contributions Award Address (1988, Atlanta, Georgia). Connecticut, *American Psychologist*, 1990. Vol. 45, No.4. p. 490

164 ROTTER, J. B. "Social Learning Theory" En *Clinical Psychology*, p. 56

para el sujeto tenga dicho refuerzo, y tercero, de la situación específica de que se trate.

A este constructo se le refiere también como la medida de qué tan lejos se ven a sí mismos los individuos en cuanto al control y la responsabilidad acerca del curso de los acontecimientos, tanto deseables como no deseables, que han tenido o pueden tener lugar en su vida.¹⁶⁵ Si bien se utilizan términos distintos en la literatura: *locus de control*, *foco de control*, *control de causalidad*, *lugar de control*, entre otros, en esencia la definición es la misma.

Al ser el *locus de control* un concepto teórico que se ha desarrollado para explicar las creencias características del sujeto a partir de las cuales éste establece la génesis de los eventos cotidianos y por ende de su propio comportamiento, se trata de una construcción que permite definir cómo es percibida la causa de una acción y cómo esta percepción está determinada por la información que el sujeto posee acerca del objeto. De este modo, a partir de que un individuo cree que tiene poco control respecto de las consecuencias positivas o negativas que vive, no encontrará razón suficiente para modificar su comportamiento, dado que no considera *poder influir* en la posibilidad de que tales eventos se extingan o se presenten.

Por lo dicho hasta aquí, y sobre todo debido al uso de los términos *refuerzo*, *recompensa*, *sanción*, el origen teórico que da sustento al constructo a que nos referimos acarrea en ocasiones rechazo, debido a una rígida derivación del conductismo identificado como *ratiforme*. No obstante, la evolución de la teoría psicológica ha logrado integrar ópticas de múltiples enfoques, lo cual permite que este aspecto se relacione con otros y así se conciba a la personalidad en forma global en el contexto de una comprensión psicológica de índole más humanista.

Estos orígenes divergentes del locus de control pueden parecer no sólo opuestos sino hasta irreconciliables; sin embargo, mi posición personal es la de ampliar la óptica teórica desde la que se le estudie para ubicarlo más bien en una visión evolucionada e integral que intente comprender los antecedentes de la conducta humana en toda su riqueza y complejidad. En especial, para los fines de este trabajo, en torno a la búsqueda autónoma del conocimiento, recupero nuevamente que "...previamente a los conocimientos existe toda una serie de factores antecedentes que permiten a los individuos apropiarse de la información; [...] también existen factores intervinientes entre los conocimientos (procesos cognoscitivos y afectivos) y la respuesta de los individuos ante la información..."¹⁶⁶

Entre estas variables se halla por supuesto el *locus de control*, ya que contribuye a motivar al ser humano a realizar o no distintas conductas. Es decir, los

¹⁶⁵ REGIS, D. op. cit., p. 334

¹⁶⁶ VILLAGRÁN-VÁZQUEZ, G. y R. DÍAZ-LOVING. "Ejecución de conductas de riesgo y prevención para la salud: el papel del conocimiento y la motivación" En CASTAÑEDA, S. (Coord.) op. cit., p. 621

conocimientos acerca de las consecuencias de una acción no garantizan por sí solos la elección y realización de conductas consideradas deseables de manera automática o refleja, el sujeto actúa en toda su complejidad y lleva consigo el aprendizaje logrado por interacción con su medio.

Se ha realizado un elevado número de estudios acerca de este constructo desde la década de los 60's. A este elemento constitutivo de la personalidad se le ha relacionado con otros factores como ansiedad, autoritarismo, dogmatismo, edad, procesos de salud-enfermedad, adicciones, orden de nacimiento, motivación de logro, rendimiento académico, entre otros.¹⁶⁷

Es en este punto en el cual debo aclarar que como pedagoga mi interés en el tema responde a la necesidad de conocer qué hay detrás de la toma de decisiones que va conformando un proyecto de vida y su realización a través del tiempo; y cómo, desde la educación, se puede promover en los sujetos la adquisición de conocimientos y actitudes que les permitan alcanzar niveles de desarrollo más altos, responsables y autónomos, tanto en el plano intelectual, como en el social, afectivo y valoral.

Internalidad/Externalidad

Rotter encontró que existen personas que explican un acontecimiento como contingente a su propia conducta, lo cual los define como individuos con un *locus de control interno*; existen también, por otro lado, sujetos con un *locus de control externo*: aquellos que identifican el origen de los acontecimientos que les suceden como resultado de fuerzas ajenas o externas a ellos mismos y que éstas actúan independientemente de sus actos. Es importante aclarar aquí que el autor referido identifica el concepto de locus de control como una variable unidimensional que da lugar a dos valores que van de la máxima internalidad a la máxima externalidad y viceversa:

"...cuando un refuerzo es percibido por un sujeto como no contingente a alguna acción suya, en nuestra cultura, típicamente percibe esto como resultado de la suerte, el destino, el control de otros poderosos, o como impredecible por causa de la complejidad de las fuerzas que lo rodean. Cuando el acontecimiento es interpretado de este modo, se denomina a esto como una creencia en el control externo. Si la persona percibe que el evento es contingente a su conducta o a sus características relativamente permanentes, se denomina creencia en el control interno"¹⁶⁸

¹⁶⁷ Ver como ejemplo: ARDOUIN, J. y otros. "Locus de control, control conductual percibido y su relación con la intención de uso de condón en mujeres universitarias de la Ciudad de Concepción" *Journal of Interactive Learning Research*, 2002. Vol. 13, No. 4. pp. 311-337

¹⁶⁸ ROTTER, J.B. "Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement", p. 11

Existe un gran número de tácticas para ayudar a conducir a un individuo desde patrones de pensamiento externo hacia una estructura de toma de decisiones más internamente orientada. Vale aquí reconocer que algunos investigadores creen que la exposición a la estructura del medio ambiente escolar normal sobre todo en los primeros años, introduce un contenido altamente cuestionable que puede hacer de los estudiantes sujetos menos responsables, que se perciben desvalidos, de baja autoestima, es decir, de orientación mayormente externa.¹⁶⁹

En el ámbito escolar, con miras a promover la internalidad, se sugiere llevar a cabo la planeación maestro-alumno o simplemente involucrar más al estudiante en el diseño del currículo. Este método funciona bien y trae su propio mecanismo de evaluación: cuando el estudiante está asumiendo más y más control sobre su experiencia de aprendizaje, la apropiación es tal que el locus se vuelve más interno.¹⁷⁰

Otros estudios¹⁷¹ han mostrado que métodos tan diversos como técnicas de relajación, realimentación, la enseñanza de escenarios de futuro y auto gobierno, videos de automodelación, entre otras, pueden ayudar a producir un cambio hacia la internalidad.

En general, para lograr avanzar de la externalidad a la internalidad, se recomienda fijar estándares realistas de excelencia, eliminar las experiencias excesivas de fracaso, la creación de condiciones para facilitar el éxito y la motivación intrínseca, para conducir a un positivo autoconcepto y permitir al estudiante estar abierto a nuevas experiencias.

Hasta aquí, me parece haber logrado señalar de manera sucinta la importancia que reviste, para los pedagogos y educadores en general, el conocimiento acerca de una variable de la personalidad individual: locus de control, cuya identificación permite cierta predicción de la conducta del sujeto así como intervenciones concretas en el área, y por ello concierne a la toma de decisiones educativas.

Escalas de Medición

Julian B. Rotter propuso, en el documento citado antes,¹⁷² una prueba del locus de control para valorar hasta qué punto un individuo posee creencias que fortalecen su internalidad o externalidad a través de una escala de elección forzada, formada por veintitrés pares de afirmaciones, más seis adicionales para lograr distractores acerca del objetivo de la prueba. Estos reactivos proveían una respuesta basada en la creencia ya fuese en el control interno o bien en el control externo.

169 HUNTINGTON, D. D., y W. N. BENDER. "Adolescents with learning disabilities at risk. Emotional well-being, depression, suicide" *Journal of Learning Disabilities*, 1993. No. 26. pp. 159-166

170 *Idem*

171 *Idem*

172 ROTTER, J.B. "Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement"

En un extremo del continuo aparece la máxima externalidad y en el otro la máxima internalidad. Ello se explica por el hecho de que un sujeto con locus de control externo ubicará en mayor proporción las derivaciones agradables, positivas, desagradables o negativas de sus actos como fuera de su control. Y por el contrario, una persona con un mayor grado de internalidad reconocerá susceptibles de quedar bajo su control una mayor proporción de las consecuencias de sus actos, resulten éstas agradables o no.

Son múltiples las aplicaciones de dicho constructo y a lo largo de casi una década se publicaron trabajos que fueron permitiendo revisar el criterio de unidimensionalidad del concepto.

Dada la importancia de los estudios de Rotter, muy pronto fue replicado por otros como Levenson, Gurin, Mirels y Colins.¹⁷³ Estos autores empezaron a cuestionar la característica de unidimensionalidad del locus de control.

Levenson, en 1974, reelabora el instrumento tipo Likert a partir de los trabajos anteriores y sobre todo de su cuestionamiento.¹⁷⁴ Encuentra evidencia empírica que la lleva a afirmar la existencia de una diferencia sustancial entre los sujetos identificados genéricamente como de un locus externo, ya que para esta autora supone una distinción de la mayor importancia el considerar las consecuencias de los actos atingentes, por un lado al *destino o la suerte*, mientras que por otro se les atribuya a *los otros poderosos*. Esto le lleva a elaborar una prueba conformada por tres subescalas cada una con 8 reactivos asociados a cada tipo de creencia.

La primera de estas subescalas es la de *internalidad o creencia en el control interno*; la segunda es la de *los otros poderosos* y la tercera la del *destino, suerte o fatalidad*. Como se dijo, las dos últimas refieren a un locus externo ya sea que se conciba un mundo azaroso, como en el caso de la suerte o la fatalidad, o bien ordenado e intencional, como en el caso de aquellos que se cree ejercen el poder sobre otros.

Jorge La Rosa ha sido uno de los más influyentes autores de entre quienes han cuestionado el poder predictivo del instrumento de Julian Rotter. Fue él quien a partir de trabajos de investigación con diversos instrumentos concluye en una escala multidimensional, aparentemente más adecuada que aquellas que le

173 COLINS, B.E. "Belief in A Difficult World, A Just World, A Predictable World, and A Politically Responsive World" *Journal of Personality and Social Psychology*. 1974. No. 29, pp. 381-391; GURIN, P. y otros "Internal-External Control in the Motivational Dynamycs of Negro Youth". *Journal of Social Issues*. 1969. No. 25, pp. 29-53; MIRELS, H.L. "Dimensions of Internal vs. External Control" *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1970. No. 34, pp. 226-228. Citados por LA ROSA, J. *Escalas de locus de control y autoconcepto: construcción y validación*. Tesis (Doctor en Psicología Social). México, UNAM. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, 1986. 257 p.

174 Cfr. LEVENSON, H. "Activism and Powerful Others: Distinctions Within The Concept of Internal/External Control" *Journal of Personality Assessment*, 1974. Vol. 38, pp. 377-383

sirvieran de antecedente, para observar el constructo mencionado y que ha sido validada y retomada en múltiples estudios.¹⁷⁵

Los estudios de La Rosa partieron inicialmente de aplicar una versión traducida al español de la escala de Levenson, instrumento que había comprobado en diversos estudios, como se dijo antes, la presencia de por lo menos tres dimensiones: 1) control interno, 2) azar y 3) otros poderosos¹⁷⁶ y no sólo dos caracterizaciones globales como en el caso de la escala de Rotter.

En esta primera de las investigaciones de La Rosa, de probada aplicabilidad en nuestro medio, la muestra del estudio inicial estuvo conformada por 289 estudiantes universitarios de diversas carreras y ambos sexos de la ciudad de México.¹⁷⁷ Estos resultados arrojaron, tanto en la matriz de factores principales como en la rotada, la ausencia empírica de la pretendida unidimensionalidad del locus de control señalada por Rotter. Sin embargo, sí se probó empíricamente la presencia de las tres dimensiones referidas: fatalismo/suerte, otros poderosos e internalidad o control interno. Además, se hallaron cargas factoriales que hablaban de una dimensión no contemplada anteriormente a la que se llamó *afectividad*.

Así, La Rosa aportó empíricamente una dimensión más al instrumento a partir de las cargas factoriales arrojadas por el estudio. El que a esta nueva dimensión se le llamase *afectividad*, responde al hecho de que las creencias de base se refieren a la importancia de los lazos afectivos con otras personas como medio para lograr alcanzar las metas personales o como origen de ciertas consecuencias. Los enunciados de tales creencias no corresponden a ninguna de las tres dimensiones planteadas por Levenson y entre sí obtienen cargas factoriales de notable consistencia.

En el segundo estudio se aplicó la escala tipo Likert con 60 reactivos y cinco opciones de respuesta, diseñada para evaluar el locus de control en las dimensiones de internalidad instrumental, fatalismo/suerte, otros poderosos y control por *afectividad*, a una muestra de 453 estudiantes de educación media superior y superior (de éstos 297 eran de las facultades de Ingeniería y Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, 147 de preparatoria; 240 eran hombres y 213 mujeres).

Así, después de aplicar la escala de Levenson y, como consecuencia de los resultados hallados, diseñó una escala conformada factorialmente por cuatro

175 Las escalas de medición de la variable *locus de control*, en cuanto a su grado de internalidad-externalidad más destacadas son: Rotter (1966) posteriormente Levenson (1973,1974,1981) y Lefcourt (1976), Díaz-Loving y Andrade Palos (1984), así como la publicada por La Rosa en 1986

176 DE LA COLETA, M. F. "Escala multidimensional de locus de control de Levenson" Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, Archivos Brasileños de Psicología, 1987. Vol. 39, No.2. pp. 79-97

177 LA ROSA, J. "Escala traducida para medir locus de control: posibilidades y limitaciones" 1985. Citado en *Escala de locus de control y autoconcepto*, p. 46

dimensiones o subescalas a las que llamó: internalidad instrumental, afectividad, fatalismo/suerte y otros poderosos.

La primera subescala, *internalidad instrumental*, se refiere a la creencia del individuo en que su esfuerzo determina el alcance de sus objetivos y es la misma encontrada por quienes le precedieron; la subescala de afectividad, descubierta y agregada por este autor, hace énfasis en aquellas situaciones en las cuales el individuo identifica sus logros con las relaciones de tipo emocional que logra establecer con quienes le rodean; la tercera subescala: *fatalismo/suerte*, supone la influencia de un mundo azaroso; por último, la escala de *los otros poderosos*, mide la influencia en su vida que el individuo supone proveniente de un mundo ordenado cuyo control pertenece, sólo a quienes detentan el poder. Estas dos últimas se hallaban presentes desde los instrumentos que preceden a éste.

En un estudio posterior, Jorge La Rosa encuentra evidencia empírica suficiente que le lleva a subdividir la subescala *otros poderosos* a su vez en dos:¹⁷⁸ *los poderosos del macrocosmos* (formada por quienes se considera ejercen el control en el macro sistema social) y *los poderosos del microcosmos* (es decir, del sistema social cercano en el cual se desenvuelve el sujeto: padre, madre, profesores, jefe, o a todo aquel quien le represente autoridad en general) con lo cual este autor valida, en 1986, una escala de cinco dimensiones para el constructo *locus de control*. Esto obedeció a reconocer la evidencia de distintos niveles de poder así como mayor o menor proximidad en la concepción de los individuos, que aducen las decisiones de otros, como causa de las circunstancias vividas.

En este estudio fue posible comprobar las dimensiones señaladas dado que el análisis factorial mostró 17 factores con valores propios superiores a 1 que explicaban el 59.1 de la varianza total. De esos 17, se eligieron los primeros cinco por mostrar claridad conceptual. El quinto factor surgió al aparecer dividida la subescala de otros poderosos. Esto es, las puntuaciones evidenciaron la presencia de dos niveles de poder en la toma de decisiones externa al sujeto: aquellos que forman parte de su esfera cercana como padres, jefe inmediato al que se llamó microcosmos y quienes ejercen un control a través de las decisiones que el sujeto considera afectan su vida a pesar de no ser personas cercanas, como es el caso de los políticos de todos los niveles o los grandes empresarios a quienes se llamó poderosos del macrocosmos.

De estos resultados se desprendió que las cinco subescalas quedarán establecidas con sólo 43 de los 60 reactivos originales. Ello llevó a Jorge La Rosa a sustituir los 17 por reactivos nuevos que serían probados en el estudio número tres.

¹⁷⁸ LA ROSA M., J. *Escala de locus de control y autoconcepto: construcción y validación*, p. 157

En la tercera investigación se aplicó a 862 individuos de ambos sexos y quienes se encontraban cursando 2º a 4º semestre de sus respectivos planes de estudio. Se trató de una muestra por cuota en la cual el 50% eran varones; todos estudiantes de la UNAM de las carreras de medicina, odontología, física, ingeniería, filosofía, letras modernas, historia, geografía, bibliotecología y pedagogía. La muestra de 1,083 sujetos incluyó a 221 estudiantes de segundo año de preparatoria, hombres y mujeres, y del turno matutino y vespertino en proporciones equivalentes.

Este estudio es el más relevante para La Rosa pues confirmó empíricamente la existencia de las cinco dimensiones propuestas por él, así como la multidimensionalidad del constructo frente a la tipología internalidad/externalidad planteada originalmente por Rotter. Finalmente el instrumento de La Rosa quedó integrado por 61 reactivos.

En comparación con la escala original de Rotter, cuyos dos valores eran internalidad y externalidad, la diseñada por La Rosa en resumen ha recuperado y añadido tres subescalas intermedias más que la flexibilizan y le proporcionan puntuaciones tendientes a una identificación más fina del grado de internalidad/externalidad del lugar de control. Se trata de un instrumento diferente al primero a pesar de que los reactivos de la original contenían ya en esencia las creencias que conforman el de La Rosa.

Algunas otras escalas de medida, diseñadas también para observar las manifestaciones del grado de internalidad/externalidad del locus de control son, además de las ya mencionadas, las siguientes: ¹⁷⁹

La *Bialer Locus of Control Scale*, original de 1961, consta de 25 ítems puntuados y cuyas respuestas se esperan en la dirección interna, 18 positivas y 5 negativas; o bien, en sentido inverso, cambiándolas a través de la redacción a fin de controlar la aquiescencia; se aplica oralmente a niños entre 6 y 15 años.

El *Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire*, publicado en 1965 este instrumento está formado por 34 reactivos de elección forzada en igual número hacia la internalidad y a la externalidad; se aplica en forma oral o escrita a niños desde 4 años. Parte del concepto unidimensional de Rotter, sin embargo proporciona tres puntuaciones: internalidad positiva: (i+), internalidad negativa: (i-), e internalidad total: (it).

La llamada *Children's Nowicki-Strickland Locus of Control Scale*, ha sido diseñada en 1973 y existe una versión especial para estudiantes de primaria revisada en 1974, ambas se constituyen con 40 preguntas que se responden con *sí* o *no*. A pesar de no agregar desde el punto de vista teórico ningún elemento que aventaje a las anteriores es muy utilizada debido a que los autores han desarrollado

¹⁷⁹ RODRÍGUEZ NARANJO, C. y otros "Revisión del constructo lugar de control a partir de sus instrumentos de evaluación sobre poblaciones infantiles" Málaga, *Estudios de Psicología*, 1992. Vol. 1, No. 47. pp. 91-113

versiones del mismo instrumento para poblaciones que van desde los cuatro a los 8 años; otra de ahí hasta la adolescencia y una tercera para estudiantes de preparatoria y adultos. Sus estudios se relacionan fundamentalmente con el desempeño académico y a través de múltiples aplicaciones se ha fortalecido la validez factorial y predictiva del constructo.

Original de 1973, la *Stephens-Delys Reinforcement Contingency Interview*, se aplica oralmente a preescolares y consta de 40 preguntas de respuesta libre.

La *Tel Aviv Locus of Control Scale*, es un instrumento de aplicación grupal para 6 años en adelante y está formado dos subescalas, una referida al pasado y otra al futuro, formada por 24 reactivos cada una, 12 con resultados de éxito y 12 de fracaso.

Una versión que merece destacarse es la *Children's Picture Test of Internal-External Control*, original de Battle y Rotter en 1963, la cual se aplica oralmente a través de la presentación de tarjetas en las cuales se solicita al niño expresar qué haría él o ella si se encontrase en la situación que ilustra la tarjeta. Previamente debe haberse capacitado a jueces que otorguen puntuaciones de internalidad/externalidad según las respuestas expresadas por los niños.

La *Stanford Preschool Internal-External Control Scale* publicada en 1974 agrega a las anteriores la ventaja de aplicarse oralmente a niños de 3 a 6 años a través de un formato de 14 reactivos de elección forzada, la mitad de los cuales describen eventos positivos y la otra negativos.

Del mismo año, la *Gruen-Korte-Stephens Internal-External Scale*, intenta superar debilidades relacionadas con el sesgo socioeconómico y cultural sobre las puntuaciones. Se aplica a niños de 3 a 8 años a través de personajes recortados y pegados e instrucciones reproducidas mediante una grabadora de sonido a fin de no agregar elementos lingüísticos que pudiesen sesgar los resultados.

En 1976 surge la *Academic Achievement Accountability* cuya versión original había sido publicada cuatro años antes; su estructura puntúa hacia la internalidad a través de 18 reactivos con 5 opciones de respuesta cada uno. Se aplica en forma individual o grupal a niños de 4 a 9 años.

Mucho más cercana en el tiempo a los trabajos de Jorge La Rosa, la *Locus of Control Scale for Children's Perceptions of Social Interactions*, resulta sin relación con éstos en cuanto a su formato, ya que está constituida por 40 ítems de respuesta *sí* o *no*, la mitad de los cuales indican externalidad y la otra internalidad. Se aplica a niños de 4 a 7 años a fin de medir las creencias de lugar de control en situaciones de interacción social.

En España durante las últimas décadas se han popularizado dos escalas más que merecen la pena de mencionarse: uno es el *Cuestionario LUCAD*, formado por 88 enunciados a responderse con las opciones *falso/verdadero*; se aplica una

versión equivalente para adultos llamada *LUCAM*. El análisis factorial muestra la presencia de dos factores externos: <relaciones sociales> y <exculpación y atribución a factores físicos, sociales y al paso del tiempo>; y dos factores internos: <control interno en logros> y <voluntariedad-responsabilidad y acción directa>

Otro de los instrumentos de su tipo más utilizados en nuestro idioma en años recientes es el integrado por las escalas de locus de control para situaciones académicas e interpersonales, identificadas por sus siglas como: *ELC-A* y *ELC-I*, más una de puntuación general conocida como *ELC-G*. Están formadas cada una por afirmaciones con 4 opciones de respuesta que van desde la máxima hasta la mínima internalidad y desde la menor hasta la mayor controlabilidad. Se aplica a personas de 8 a 18 años.¹⁸⁰

Locus de Control y su relación con otros constructos

En la literatura revisada se insiste en restar importancia a la medición de la variable *locus* de control por sí sola. Por el contrario, se reporta la clara relación que existe entre ésta y algunas otras variables como autoestima, valores, rendimiento académico, salud, creencias, etc.¹⁸¹

Ya desde 1975, Lefcourt¹⁸² sugería la necesidad de establecer vínculos entre este concepto y otros en contextos análogos lo que instó a llevar a cabo estudios en áreas diversas, hablando entonces de: *origen del empeño e incapacidad aprendida, alienación y estudio de estrategias adoptadas para manejar grupos desfavorecidos*, y, más adelante, resultados concernientes a la *teoría atribucional*, la imagen y estima propias y también acerca de cómo la incapacidad aprendida está relacionada con un número de *problemas de salud* y con la realización de *conductas de riesgo*.¹⁸³

180 *Ibidem*, p. 101

181 Véase por ejemplo: JABLONSKI, B. "Locus de Controle e o Comportamento de jogar (e...o de estudar!)" Universidade Federal de Uberlândia. Minas Gerais, *Archivos Brasileños de Psicología*, Brasil, 1985. Vol. 37, No.3. pp. 19-26; GONZÁLEZ LOMELI, D. "Locus de control escolar en estudiantes universitarios: un análisis confirmatorio" México. *Revista Mexicana de Psicología*, 1999. Vol. 16, No.1. pp. 47-56; DOLLINGER, S. J. "Locus of Control and Incidental Learning: An Application to College Student Success" *College Student Journal*, 2000. Vol. 34, No. 4. pp. 537-539

182 LEFCOURT, H. M. *Locus of Control. Current Trends in Theory and Research*. Hillsdale, New Jersey, John Wiley, 1976. 211 p.

183 Cfr. POLAINO, L. A. y BUCETA, J.M. "Reformulación del modelo "Learned Helplessness" desde el punto de vista de la psicología atribucional" Madrid, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1982. Vol. 37, No.1. pp. 13-29; RAMÍREZ, E. y MALDONADO LÓPEZ, A. "Influencia del estilo atribucional en la inmunización contra la indefensión aprendida humana" *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1985. Vol.42, No.2. pp.243-250; GIRARDI, I.C. y DÍAZ-LOVING, R. "Validez del constructo del inventario de incapacidad aprendida" México, *Salud Mental*, 1988. Vol. 11, No.3. pp. 40-47; AGUILAR-VELASCO FERRARA, R. M. *Orden de nacimiento, autoconcepto y locus de control*. México, Facultad de Psicología, UNAM, 1994. 58 p.

El modelo de creencias en salud de Rotter de 1966 proporcionó un marco de trabajo para predecir e investigar las conductas de salud, llamado "motivación para la salud" de acuerdo con la Teoría del Aprendizaje Social. Es frecuente encontrar que se considera válido como indicador general de conductas preventivas en salud, un locus de control interno, ya que está probadamente más relacionada una tendencia a la externalidad con las conductas de comer y beber en exceso o consumir algún otro tipo de drogas.¹⁸⁴

Constantemente se reportan investigaciones médicas relacionadas con la pérdida de peso al relacionarse conductualmente como una adicción más. En muchas de ellas se informa que el peso perdido es mayor comparativamente en aquellos grupos donde la conducción de los programas se adecua a las percepciones de la gente que los integra, así la gente con un locus de control interno recibe instrucciones acerca de auto control, determinación y logro personal, y aquellos cuyo locus es percibido como externo, tienen programas con énfasis en el grupo de apoyo, indicaciones de expertos, evaluación médica de los avances, etc. Muchos programas de educación para la salud y control de peso o adicciones no mencionan el término "locus de control"; sin embargo, centran la importancia de la responsabilidad personal y la relevancia de la conducta más allá de conformarse con programas de seguir indicaciones.¹⁸⁵

Algunas investigaciones sugieren que lo que esconde el *locus* de control es el concepto de "*uno mismo como agente*". Esto significa que nuestros pensamientos controlan nuestras acciones y que entonces realizamos esa función ejecutiva: podemos pensar positivamente, afectar nuestras creencias, motivación y desempeño académico. El *sí mismo* como agente puede -consciente o inconscientemente- dirigir, seleccionar y regular el uso de toda la estructura de conocimiento y procesos intelectuales en apoyo de metas personales, intenciones y decisiones. El grado en el cual se elige ser autodeterminado está en función de la realización de uno mismo como fuente de acción y control personal.¹⁸⁶

Los reportes mencionados dan cuenta de que en general existe correlación entre la tendencia a la internalidad y muchas cualidades deseables como auto-disciplina, responsabilidad social, curiosidad, persistencia, auto estima, valores morales, bajo consumo de alcohol y drogas, buen rendimiento escolar, conducta orientada hacia la consecución de metas, capacidad para resolver problemas y auto cuidado.

184 HERNÁNDEZ ZAMORA, L. G. "Propiedades psicométricas de la escala de Framingham para la medida del patrón de conducta tipo A y su relación con las variables ansiedad y locus de control" Tenerife, *IberPsicología*, 1996. Vol. 1, No. 1. pp. 1-28

185 *Idem*

186 GRANTZ, M. y otros. "Locus of Control" Tutorial Psy324. *Advanced Social Psychology* / Miami University, Ohio, 1999. 27 p. p. 21

El estilo atribucional determina a qué fuerzas otorgamos responsabilidad por nuestros éxitos y fracasos. Esto tiene una gran influencia en la motivación, expectativas, auto estima, conductas de riesgo, y en general en los resultados actuales de nuestras acciones.

El locus de control, por ello, es un elemento a destacar en el camino de aprender a armonizar la libertad individual con la social y así desarrollar al máximo el potencial como individuos, dado que cada vez resulta más evidente que la única posibilidad de evolucionar como especie, ante las cambiantes condiciones que vive la humanidad, estará dada por el grado en el cual podamos aprender a desplegar una estructura sólida y flexible de pensamiento y acción que proporcione control y responsabilidad sobre el mayor número de aspectos tanto de índole personal como social.

Importancia para la educación

La relevancia que representa para la educación la medida del locus de control reside en su asociación probada con otras variables motivacionales que se refieren al logro de las metas personales, el desempeño autónomo de la persona y la creación de una estructura de control de las decisiones.

Por otro lado, uno de los asuntos de mayor preocupación lo constituye el fracaso escolar. Obvio es decir que por tratarse de un problema multicausal, de ningún modo bastaría identificar su ocurrencia en función de una característica de la personalidad sea cual fuere ésta. Sin embargo, es innegable su presencia como factor interviniente y en este sentido resulta importante su análisis desde el punto de vista pedagógico en general y escolar en particular.

En el terreno del aprendizaje o adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, la consideración de todas aquellas variables relacionadas con el concepto de uno mismo se deben atender de manera prioritaria, puesto que la predicción de la conducta de logro depende centralmente de dos variables: el valor otorgado por el individuo a una meta en particular y la estimación individual de la probabilidad de que cierta acción dada resulte en la consecución de tal meta. Esta estimación está determinada primariamente por las propias auto limitaciones de las personas.

De este modo, el conocimiento del estudiante de todos los grados y niveles representa un requisito *sine qua non* para el alcance de la excelencia. Y, por ende, la identificación de la variable locus es uno de los elementos que permitirán predecir, en términos generales, la toma de decisiones de los sujetos involucrados en un programa educativo.

La detección temprana de la orientación del locus de control en las poblaciones escolares así como los programas de apoyo que permitan mejorar las condiciones

existentes constituyen eventos que favorecen la pertinencia y efectividad de las acciones.¹⁸⁷ Es posible identificar este factor en la personalidad del sujeto y una vez conocido, puede ser modificado con un apropiado tratamiento para reforzar la internalidad.

El valor predictivo del constructo es mejorado cuando es combinado con una medida de qué tanto se valora el aprendizaje o el éxito escolar y la llamada orientación al logro.

Es obvio que el locus de control es sólo un moderador de otros determinantes de la conducta tal como las creencias y los deseos en torno al éxito escolar, y el hecho de que no se realiza predicción alguna sólo por la medida del locus de control, parece indicar que debe existir alguna considerable homogeneidad en lo que a las creencias y los deseos se refiere.

En el caso de los programas educativos, es necesario considerar que éstos se adecuen a las percepciones del locus de las personas. Por ejemplo, que la gente con un locus de control interno participe en programas en los cuales el énfasis esté dado en el auto estudio, determinación, autonomía y logro personal. Y aquellos cuyo locus es percibido como externo, reciban programas con un marcado sentido de apoyo en expertos, trabajo individual y grupal asistido, tutoría, presentación y revisión de informes periódicos, etcétera.

La importancia del constructo para fines educativos estriba en el hecho de que el grado en el cual uno es internalizador o externalizador determina, en parte, la habilidad para cambiar los fracasos en éxitos. Quienes piensan como externalizadores con frecuencia creen que no pueden superar las conductas no exitosas. Por otro lado, un proceso de toma de decisiones internalizado permite acrecentar las actividades de cambio de conducta. Ya que la modificación de la conducta implica un entendimiento personal de causa y efecto, los internalizadores pueden ser naturalmente más exitosos porque ellos pueden concentrarse más claramente en la solución y no sólo en el problema.

Los estudiantes exitosos son quienes atribuyen sus fallas a factores inestables, como carencia de esfuerzo y sus éxitos a factores estables tales como habilidad o perseverancia. Cuando los estudiantes con orientación de control triunfan, interpretan su éxito como diagnóstico de su habilidad arriba del promedio. Cuando fallan, tienden a concentrarse en modificar sus estrategias más que en analizar las razones por las que fallaron. Una actitud positiva, responsable y sana hacia el fracaso, como esta orientación de control, puede conducir hacia el éxito.

¹⁸⁷ HAURY, D.L. "Evidence that Science Locus of Control Orientation Can Be Modified through Instruction" Massachusetts, Paper presented at the 58th Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, April 15-18, 1985. 50 p.

En contraste, las personas que atribuyen sus fallas a factores estables como falta de habilidad y sus éxitos a factores inestables como la suerte, son los llamados individuos con orientación de desamparo; son quienes interpretan sus fracasos como diagnóstico de su auto percibida falta de habilidad superior al promedio y tienden a darse por vencidos más que a cambiar de estrategias. Cuando el perfeccionismo interactúa con una orientación de desamparo o externa hacia la percepción de la causa del fracaso, pueden tener la experiencia de disminuir su auto concepto y así elegir aproximaciones ineficientes para la solución del problema.¹⁸⁸

Los alumnos dotados, a fin de dar sentido a sus experiencias intelectuales, tienen una mayor necesidad de crear una estructura de pensamiento interna. Esa estructura interna ayuda a todos, a los promedio y a los dotados, a pensar independientemente, a analizar, a sintetizar y a ver al mismo tiempo el plano y las piezas.

La internalidad y la externalidad tienen una influencia en el razonamiento y en el pensamiento de alto nivel. La práctica y el logro son generalmente más altos en los sujetos que perciben los resultados como consecuentes con su propia conducta (locus de control interno). Cuando un estudiante cree que sus resultados están más allá de su control o son impredecibles porque responden a fuerzas ocultas (locus de control externo), sus logros se deterioran.¹⁸⁹

Se nota aquí una vez más la relevancia de analizar este concepto desde el punto de vista pedagógico, por su marcada influencia en aspectos puntuales de la educación, tales como el alcance de los objetivos previstos por cada nivel escolar, la orientación de la conducta humana en general y, por supuesto, en sus variantes tanto de ejecución de conductas de prevención en salud, como de eliminación de conductas que la pueden deteriorar u ocasionan perderla.

La identificación del grado de internalidad/externalidad del locus de control permite deducir importantes consecuencias de índole pedagógica, ya que también se afirma que los individuos cuyo locus de control es interno se hallan más en contacto con conductas de logro y experiencias de éxito; mientras que quienes poseen un locus externo, por el contrario, actúan de manera defensiva contra su fracaso y son más probablemente reacios a reconocer efectos derivados de sus propios actos, puesto que creen en la suerte o en los otros como origen de sus problemas o medio de superarlos. De modo evidente, una persona desarrolla expectativas a través de sus sucesivas experiencias de reforzamiento y éstas afectarán sus conductas futuras, de ahí la importancia que representa a qué tipo de situaciones debe o no debe estar expuesto un sujeto a fin de que alcance un

¹⁸⁸ DOLLINGER, S. J. "Locus of Control and Incidental Learning: An Application to College Student Success" *College Student Journal*, 2000. Vol. 34, No. 4. pp. 537-539

¹⁸⁹ CARTON, JOHN S. y NOWICKI JR. STEPHEN. "Origins of generalized control expectancies: Reported child stress and observed maternal control and warmth" *Journal of Social Psychology*, 1996. Vol. 136, No. 6. pp. 753-761

grado de internalidad de sus acciones que le lleve a ser productivo para sí mismo y para otros.

En el ámbito pedagógico, es conocido el hecho de que una característica de madurez emocional en el adulto está asociada con un mayor grado de internalidad y que, por ello, la infancia y la adolescencia son etapas cruciales para la conformación de esta característica de personalidad; sin embargo, también sabemos que existen variables culturales y sociales determinantes para que tal rasgo de personalidad no se halle con mayor frecuencia entre ciertos grupos socioeconómica y culturalmente desfavorecidos.¹⁹⁰

De lo anterior podría preverse de un modo anticipado la necesidad de promover, mediante la educación en todos los niveles, que los individuos reconozcan más en lo interno, el núcleo de control de sus acciones.

Las personas necesitan ser guiadas -mediante la educación- a aceptar sus propias fuerzas y debilidades y aprender a estar conformes con la parte que no puedan cambiar en ese auto reconocimiento. Es sabido que las condiciones en las cuales se promueven la creatividad y el desarrollo intelectual incluye una atmósfera de seguridad psicológica; en este medio ambiente de seguridad, se permite la libertad para ser uno mismo; con la libertad viene la necesidad de responsabilizarse de uno mismo y de la sociedad. Es éste el tipo de libertad y responsabilidad el que promueve el desarrollo de una estructura con mayor tendencia a la internalidad en el locus de control.

Los futurólogos han predicho -y los educadores como utopistas lo apoyamos- que un importante elemento para superar la mentalidad rígida que ha inhibido la mayor evolución intelectual de los humanos, será el grado en el cual podamos aprender a promover una estructura interna que nos dé un fuerte sentido de control sobre los más importantes aspectos de nuestra vida. Este elemento, por ende, resulta de suma relevancia con miras a promover desde los procesos educativos familiares, escolares y sociales, un avance cada vez mayor hacia la internalización.

¹⁹⁰ Cfr. DÍAZ-GUERRERO, R. *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*, pp. 237 ss

5.3 Estilo cognitivo

Antecedentes

El constructo *estilo cognitivo*, específicamente en su dimensión dependencia/independencia de campo, surge de la investigación y los postulados desarrollados durante más de tres décadas por su autor, el doctor Herman A. Witkin (1916-1979).¹⁹¹ La teoría ha evolucionado hasta la fecha y sigue representando un elemento sustancial para comprender a cabalidad las relaciones entre la personalidad, la percepción y las conductas complejas que el proceso educativo suscita. La investigación acerca de este tópico tuvo su origen en el movimiento *New Look* con un simposio sobre *factores personales y sociales en la percepción*, como parte de la reunión anual de la *American Psychology Association*, celebrada en 1949.¹⁹²

El más cercano colaborador de Witkin, el doctor Donald R. Goodenough, señala, como dos de los más importantes volúmenes publicados en torno a la dimensión de estilo cognitivo dependencia/independencia de campo, los siguientes: *Personality Through Perception: An Experimental and Clinical Study*, publicado en 1954 y ocho años después, en 1962, *Psychological Differentiation: Studies of Development*.¹⁹³

Definir hoy *estilo cognitivo* se torna una ardua tarea habida cuenta de que existen en la literatura psicológica múltiples acercamientos teóricos al respecto. Sin embargo, podría decirse que entre los autores existe un denominador común al reconocer a este constructo como medio para explicar parte de los procesos que ocurren entre el entorno y la respuesta individual, incluyendo tanto aspectos cognitivos como no cognitivos del sujeto.¹⁹⁴

El primer uso que dieron al término dependencia/independencia de campo era referido a la dimensión de las diferencias individuales en la tendencia a confiar básicamente en el campo visual o en el cuerpo como puntos de partida para la percepción de la verticalidad. En una segunda etapa de las investigaciones

191 El primer trabajo publicado fue: WITKIN, H. A. *The Effect of Training and of Structural Aids on Performance in Three Tests of Space Orientation*. Washington, D.C., Civil Aeronautics Administration, Division of Research, 1948

192 WITKIN, H.A. y D. R. GOODENOUGH. *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. 2 Ed. Tr. Pilar Sánchez López y Ángeles Quiroga. Madrid, Pirámide, 1991. 167 p. p.23

193 Las diferencias entre los estudiosos del asunto acerca de cómo concebir lo que es estilo cognitivo, ha arrojado una clasificación de por lo menos tres tipos de definiciones de acuerdo con el aspecto fundamental que suponen: la primera clase de definiciones habla de qué tipo de dimensión es el estilo cognitivo, es decir, lo considera variable moduladora del funcionamiento individual en aspectos cognitivos; la segunda se refiere a qué parte de la realidad está involucrada en el estilo cognitivo, esto es, lo reconoce como variable integradora de los aspectos cualitativos de la cognición; y, la tercera, señala que el constructo revela su papel como variable integradora también, pero del funcionamiento individual en general. FORTEZA, J. A. y otros. "Prólogo a la edición castellana" En: WITKIN, H.A. y DONALD R. GOODENOUGH. *op. cit.*, pp. 11-14

194 *Ibidem*, pp. 9-18

representó la aptitud para percibir los elementos solicitados presentes en un contexto enmascarador. Al observar estas tareas de descubrimiento concluyeron que eran parte de una gama más amplia de actividades tanto perceptivas como intelectuales, la cual incluía, tanto el análisis de los elementos, como la reestructuración de los mismos; a esta dimensión más amplia se le llamó entonces enfoque articulado/global¹⁹⁵ y se le definió como una aptitud.

Previo a los trabajos de Witkin, la tónica preponderante en los textos de psicología diferencial estaba dada por una visión exageradamente analítica de la personalidad, la cual hablaba de rasgos como elementos constituyentes de la persona y su respuesta ante el contexto; aspectos aislados que había que sumar para encontrarse, tal vez entonces, con el resultado de una caracterización.¹⁹⁶

Coincidió plenamente con el reconocimiento de la jerarquía superior del constructo frente a sus antecedentes, puesto que establece claramente propiedades de variable integradora de muchas otras y ello le faculta para servir como modelo explicativo de la conducta global de los sujetos.

En esta estructura o red que opera como modelo comprensivo de mayor alcance y profundidad que los rasgos separados, se halla implícita su cualidad integradora de variables de diverso origen: tanto afectivo, como volitivo e intelectual.

Además de lo anterior, algunos autores señalan hipotéticamente que la conjunción de diversas dimensiones acotadas en las también distintas definiciones de los estilos cognitivos, permitiría armar un modelo de evaluación útil para caracterizar a los sujetos, en lugar de hacerlo desde una única dimensión emitida por una sola definición.¹⁹⁷

En lo relativo a la dependencia o independencia de campo como estilo cognitivo, las principales investigaciones que han dado origen a los estudios sobre estilo cognitivo son, además de los trabajos de Witkin: la teoría de los tipos psicológicos de Jung, los estudios acerca de las inteligencias múltiples de Gardner y los estudios de Kagan acerca de la reflexión e impulsividad.¹⁹⁸

195 WITKIN, HERMAN A. "A Cognitive Style Approach to Cross-Cultural Research" New York, Downstate Medical Center, Brooklyn, *International Journal of Psychology*, 1967. Vol. 2, No. 4. pp. 233-250; WITKIN, H.A.; D.R. GOODENOUGH y KARP, S. A. "Stability of Cognitive Style from Childhood to Young Adulthood" Brooklyn, Downstate Medical Center, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967. Vol.7, No.3. pp. 291-300; WITKIN, H.A., "Psychological Differentiation and Forms of Pathology". *Journal of Abnormal Psychology*. Washington, American Psychological Association, 1965. No. 70, pp. 317-316

196 Cfr. COHEN J. *The Eyewitness Series in Psychology. Sensation and Perception*. Chicago, Rand McNally, 1969 10 Vols.

197 Como ejemplo están los trabajos de Mario Carretero y Jesús Palacios. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Madrid

198 Cfr JUNG, C. G. *Tipos psicológicos*. Tr. Ramón de la Serna. Buenos Aires, Sudamericana, 1972. 663 p. (Colección Piragua. Serie Difusión Científica); GARDNER, HOWARD. *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires, Paidós, 1998; La

El constructo estilo cognitivo en su dimensión bipolar dependiente/independiente de campo ha demostrado a lo largo de numerosas investigaciones su capacidad para permitir generalizaciones en diversos contextos tanto culturales como sociales y en diversas épocas.¹⁹⁹ Ello ha propiciado que se investigue constantemente y se sigan logrando trabajos que esclarecen su relación –por ejemplo- con el aprendizaje de una segunda lengua, las diferencias entre los sexos, las distintas profesiones elegidas, los ámbitos urbano y rural, las diferencias entre los estilos cognitivos de alumnos y maestros, de padres e hijos, los hábitos de consumo, la conservación de la salud y la tendencia hacia las adicciones, asociados con cada estilo, sólo por mencionar algunos.

Durante décadas ha evolucionado la investigación acerca de los estilos cognitivos como procesos integradores en el desarrollo de la personalidad. En primer lugar la búsqueda ha sido orientada hacia desentrañar el significado de las diferencias individuales en los procesos cognitivos.

La corriente original en la que surgen los trabajos de Witkin estuvo formada por psicólogos críticos estudiosos de la percepción, de la personalidad y del psicoanálisis, quienes declaraban estar en contra de los enfoques predominantes acerca del fenómeno, los cuales –a su entender- al examinar el proceso perceptivo, habían dejado fuera a la persona que lo realiza. En especial enfatizaron la necesidad de separar las funciones perceptivas e intelectuales de las llamadas instintivas.²⁰⁰

En una óptica claramente centrada en el papel adaptativo de la percepción en la economía psicológica del individuo, su argumentación general era la necesidad de incluir la estructura de la personalidad del sujeto, sus necesidades, intereses y valores en la explicación del acto de percibir. Ello dio lugar a un importante avance en el área y una nutrida cantidad de investigaciones y trabajos publicados bajo un amplio título: *"Percepción y personalidad"*. Ambos asuntos de suyo tenían ya una larga historia y profusión de estudios teóricos y de laboratorio.

Así, las diferencias individuales fueron utilizadas como marco de estudio de la percepción en las investigaciones de los modos de funcionamiento individual que habían sido concebidos como expresión de éstas. Las observaciones iniciales de estas diferencias y su análisis posterior se llevaron a cabo en el laboratorio. Ello

Inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI. Barcelona, Paidós, 2001. 270 p. (Transiciones, 39)
KAGAN, SPENCER. *Cooperative Learning.* Sn. Juan Capistrano, CA. 1992.

199 Pueden verse algunos ejemplos de ello en: FORNS-SANTACANA, M.; J. A. AMADOR y F. ROIG-LÓPEZ. "Differences in Field Dependence-Independence Cognitive Style as a Function of Socioeconomic Status, Sex and Cognitive Competence" *Psychology in the Schools.* Vol. 30, April 1993. pp. 176-186; COWAN, G. y QUINTON, W. J. "Cognitive Style and Attitudinal Correlates of the Perceived Causes of Rape Scale" *Psychology of Women Quarterly,* 1997. Vol. 21, No. 2, pp. 227-247

200 Esta serie de encuentros y desencuentros entre los teóricos me parece similar a la polémica objetividad/subjetividad que tuvo lugar en la investigación pedagógica, puesto que desde orillas enfrentadas y parciales, se buscaba abarcar la totalidad del fenómeno.

tuvo importantes consecuencias para los resultados que surgieron a partir de la investigación sobre estilos cognitivos, colocándolos fuera del enfoque psicométrico tradicional. Entre los estilos cognitivos identificados e investigados durante esos estudios está la dependencia/independencia de campo, por lo que tiene su base conceptual en la teoría de la diferenciación psicológica.²⁰¹

Dado lo anterior, la conceptualización que lleva al punto de vista actual acerca de la dependencia/independencia de campo como expresión de la diferenciación de la estructura psicológica del individuo, tiene como objetivo asignarle a esta dimensión un papel central en la conceptualización de las relaciones percepción-personalidad dentro de una estructura central adaptadora que trascienda y regule el funcionamiento de manera integral.

La dimensión dependencia/independencia de campo es la que ha recibido la mayor atención en las investigaciones sobre estilos cognitivos a lo largo de los años.

Razones:

- Amplia dimensión y notoria representación en la realidad y cuyas manifestaciones son con frecuencia directamente visibles
- Procedimientos efectivos para su evaluación por el amplio control que puede ejercerse sobre la situación estimular al evaluar el constructo (condiciones de aplicación de las pruebas de ejecución estandarizadas); permite evaluar el estilo cognitivo a través de modalidades experimentales o cuasi experimentales con un alto grado de fiabilidad y validez
- Validez del marco teórico que permite integrar una amplia gama de fenómenos y funciones psicológicas en un sólo modelo

Esto nos lleva a encontrar datos sobre el origen de los estilos cognitivos dependencia e independencia de campo en factores genéticos, endocrinos, como resultados de la educación o de un entrenamiento especial y también como efectos socio-culturales y ecológicos.

En sus primeros tanteos, el autor y su equipo pretendían tan sólo determinar cómo localizan las personas la verticalidad de manera usual. La teoría de la dependencia-independencia de campo explicaría posteriormente cada una de estas opciones como tendencias en la utilización del cuerpo o del campo que rodea al individuo, como referencia fundamental en la percepción espacial.²⁰²

²⁰¹ Cfr. WITKIN H.A., DYK, R.B., FATERSON, H.F., GOODENOUGH, D.R. y KARP, S.A. *Psychological Differentiation*. New York, John Wiley, 1962.

²⁰² Estos experimentos básicos han continuado arrojando nuevos datos a lo largo de los años y llevado a los seguidores de Witkin a hipótesis de hechura más fina; las conclusiones iniciales aún se sostienen con la evidencia empírica y por ello se

De modo evidente, el objetivo inicial fue el estudio de las diferencias individuales en la búsqueda de la orientación espacial, pero posteriormente este programa de investigación se amplió hacia incluir la estructura de personalidad y su desarrollo.

En torno a la percepción de la verticalidad, es sabido que ésta se halla integrada por dos conjuntos de datos sensibles que se le presentan de manera simultánea al sujeto: uno de ellos es el campo que le rodea y el cual es proporcionado por el sentido de la vista tomado como marco de referencia y cuyos ejes representan las coordenadas espaciales correctas o verdaderas; el segundo conjunto de experiencias son las sensaciones vestibulares, táctiles y quinestésicas como dirección aprehendida de la gravedad.

La dirección de la verticalidad que define cada sujeto, bien sea a partir del campo externo, por influencia gravitacional o por combinación de ambos determinantes es la misma; esto llevó a la necesidad de separar experimentalmente dichos componentes con el fin de comprender mejor las bases de la percepción de la verticalidad.

Esta observación por separado se pudo llevar a cabo, en un primer estudio experimental, gracias a la aplicación de dos pruebas: la *prueba de ajuste corporal* (*Body Adjustment Test: BAT*) y la *prueba del marco y la varilla* (*Rod and Frame Test: RFT*). En ambas situaciones se inclina el marco de referencia visual y se deja sin modificar la influencia gravitacional que actúa sobre el cuerpo.

En un segundo tipo de estudio, con la prueba de la habitación rotatoria (*Rotating Room Test: RRT*), permanece vertical el marco visual de referencia mientras que se altera la dirección de la fuerza que actúa sobre el cuerpo.

Prueba de ajuste corporal (BAT)

El desarrollo de esta prueba fue relativamente simple puesto que pretendía analizar el modo en que un sujeto ubica la verticalidad cuando en el contexto que

retorna constantemente como marco teórico en múltiples investigaciones. Los datos disponibles parecen favorecer el punto de vista de que las diferencias individuales en la percepción de la verticalidad pueden deberse a la dimensión bipolar de confianza en claves vestibulares vs. visuales y que esta primera dimensión conocida como dependencia/independencia de campo como estilo cognitivo, es consistente con la dimensión de aptitud para la reestructuración cognitiva. Ver al respecto: SATTERLY, D. J. "Cognitive Styles, Spatial Ability, and School Achievement". *Journal of Educational Psychology*, 1976. Vol. 68, No. 1. pp. 36-42; DWYER, F. y AHMAD A. "The Effect of Visualization on Field-dependent and Field-Independent learners" *International Journal of Instructional Media*, 1993. Vol. 20, No. 3. pp.243-249; ARMSTRONG, S. J. "The Influence of Individual Cognitive Style on Performance in Management Education" *Educational Psychology*. 2000, Vol. No. 3. pp.323-340; HILL, J. "Cognitive Style and Socialization: an Exploration of Learned sources of Style in Finland, Poland and the UK" University of Central Lancashire, Preston, UK, 2000. *Educational Psychology*. Vol. 20, No. 3. pp. 285-306; SADLER-SMITH, E. y ALLINSON, C. W. "Learning Preferences and Cognitive Style" *Management Learning*, 2000. Vol. 31, No.2. pp. 239-257

le circunda ésta ha sido alterada intencionalmente por el experimentador. Se trata por ello de una pequeña habitación en la cual se coloca una silla, ambas se hallan inclinadas y el observador pide al sujeto que se siente en la silla en posición vertical. Las observaciones realizadas llevaron a concluir que quienes se guiaban por el contexto visual externo seguían la inclinación de la habitación y/o de la silla mientras afirmaban encontrarse sentados en forma vertical. Por el contrario, aquellos que tenían mayor referente en las claves gravitacionales de su cuerpo forzaron la postura vertical contra la inclinación de la silla y/o el cuarto. Siguiendo las características de la distribución teórica de Gauss, la mayoría de los sujetos observados -se reportó- ocuparon posiciones intermedias entre los extremos.

Prueba del marco y la varilla (RFT)

Esta prueba pretendió aislar aún más las claves corporales de las contextuales para registrar las referencias usadas en la ubicación de la verticalidad por el sujeto observado. En una habitación oscurecida, se sentó a la persona en observación frente a un marco cuadrangular y una varilla que podía girarse independientemente del marco -ambos luminosos- y se le pidió que ajustara la varilla a la posición vertical mientras que el marco se hallaba en una posición fija e intencionalmente inclinada.

En el reporte se encontraron nuevamente tanto sujetos que utilizaron como referencia el campo estimular (marco luminoso), como personas que se guiaron preponderantemente por sus claves gravitacionales o corporales.

Prueba de la habitación rotatoria (RRT)

Con las pruebas anteriores (BAT y RFT) se conseguía aislar en la percepción de la verticalidad la mayor o menor referencia hacia las claves corporales y del campo estimular, pero era éste último el que se alteraba por el experimentador. Para el caso de esta tercera prueba, por el contrario, se conservó totalmente vertical el campo visual y se controló durante el experimento la dirección de la fuerza que actúa sobre el cuerpo, a través de hacer que la habitación girara sobre un carril circular. La tarea nuevamente era que el sujeto se sentara en una posición vertical. Se encontraron tanto sujetos que conservaban la verticalidad siguiendo la alineación del cuarto al estar sentados y aquellos que atendían a la referencia de la fuerza -en este caso alterada- que actuaba sobre ellos. Esta separación de las operaciones permite notar que la confianza en el marco externo visual da como resultado una localización diferente de la verticalidad que si se utiliza como referencia la vertical gravitacional posturalmente experimentada.

A través de repetidas experiencias en el laboratorio Witkin y su equipo de investigadores se dieron cuenta de que los sujetos eran diferentes uno de otro en el tipo de referencia utilizadas de manera preponderante al percibir la verticalidad, pero consistentes frente a sí mismos en el modo de hacerlo a través de la

realización de diferentes tareas. Es decir, la persona que mantenía una posición vertical a pesar de lo inclinado de la habitación o la silla en la prueba de ajuste corporal o BAT, era también quien colocaba la varilla en posición vertical con independencia de la inclinación del marco en el RFT y quien mantenía una postura vertical incluso contra la verticalidad visual de las paredes de la habitación rotatoria en el RRT. Por ello, se decidió tomar estos hallazgos como diferencias individuales dignas de considerarse para estudios posteriores.

Tomados en conjunto, los resultados de las tres pruebas de orientación visoespacial, arrojaron como conclusión que el basarse primariamente en las claves gravitacionales enviadas por el cuerpo, podría conducir a una ejecución más precisa en algunos casos, mientras que orientarse a través del campo visual, lo haría en otros.

A fin de dar mayor solidez a los resultados encontrados en posteriores estudios se manipularon experimentalmente los estímulos acentuando o haciendo más notorios los datos del campo visual o de las claves posturales y se observó que las diferencias individuales en la ejecución del RFT, BAT y RRT efectivamente eran manifestaciones diferenciales de la confianza que los sujetos otorgan a sus sensaciones corporales o a los datos encontrados en el contexto externo visualmente percibido.²⁰³ A partir de estas conclusiones los términos *independiente* o *dependiente de campo* se adoptaron como terminología para designar a aquellos sujetos que utilizan el cuerpo o el campo externo como referencia primaria en la percepción de la verticalidad. Es notorio que los estudios realizados aún se referían fundamentalmente a percepción espacial y no todavía a tendencias opuestas a basarse en el campo estimular o las claves corporales en otros ámbitos y tipos de ejecución.

Las constantes intraindividuales encontradas como resultado de los estudios llevados a cabo hasta aquí, dieron la pauta para diseñar observaciones controladas en otros campos perceptivos. Los autores de la diferenciación dependencia/independencia de campo como estilo cognitivo, reconocieron que si bien las tres pruebas anteriores mostraban la mayor confianza de las personas en los datos provenientes del campo estimular o de su propio cuerpo, el tipo de ejecución solicitada en realidad llevaba implícita la necesidad de separar un elemento (la varilla o el cuerpo del sujeto) de un todo organizado (cuadrado luminoso o habitación y silla) como condición para realizar la tarea solicitada.

Todo ello derivó en el planteo y ejecución de experiencias bajo control, en las cuales los sujetos debían llevar a cabo tareas perceptivas que implicaran separar un elemento del campo organizado en el que se le presentase. Es decir, en estos estudios se sustituyó la tarea de percibir la verticalidad por la de identificar y separar una parte del todo. El instrumento diseñado para este tipo de

²⁰³ Estos experimentos se llevaron a cabo y fueron publicados desde 1948 por Witkin y Asch. Cfr. WITKIN, H.A. y D. R. GOODENOUGH. *Cognitive Styles: Essence and Origins*. New York, International Universities Press, 1981. p.97

observaciones fue el llamado *Embedded Figures Test* (EFT), prueba de figuras ocultas, ensambladas o enmascaradas.

Prueba de Figuras Ocultas (EFT)

A pesar de que existen diversas pruebas de figuras ocultas o enmascaradas,²⁰⁴ la más utilizada durante más de medio siglo parece ser la creada por Philip K. Oltman, Evelyn Raskin y Herman A. Witkin: el EFT, prueba de figuras ocultas o enmascaradas.

Este instrumento es una prueba -ya no de manipulación de objetos o postural como las anteriores- sino de lápiz y papel. Fue diseñada con el objetivo de obtener una medida estandarizada de la capacidad analítica al identificar en cada reactivo la separación de un elemento que forma parte de un contexto, pero cuya presencia en éste no resulta evidente sino que se halla "enmascarada" o "ensamblada" dentro de él.

Su antecedente inmediato es la prueba de Gottshaldt quien en 1926 diseñó un instrumento de figuras simples ocultas dentro de otras complejas para realizar estudios de percepción visual.²⁰⁵ La idea básica del instrumento era presentar la figura simple y a la derecha de ésta una figura compleja que incorporase entre sus líneas interiores las fronteras exteriores de la simple, con lo cual esta última disimulaba su identidad como unidad perceptual aparte.

A partir de esto Witkin y colaboradores fueron más allá -a través de múltiples experiencias de aplicación- ideando la creación de una prueba de figuras ensambladas siguiendo la idea de Gottshaldt de integrar las líneas de ambas en un dibujo yuxtapuesto, pero en este caso recurrieron además a colorear la figura compleja con lo cual se enmascaraba aún más la simple.

La prueba, de aplicación individual, quedó entonces integrada por 8 figuras simples y 24 complejas. Posteriormente se observó que con 12 figuras complejas se alcanzaban grados de confiabilidad y validez suficientes y se reducía sensiblemente el tiempo de aplicación. A esta parte de la prueba se le llamó formato A y al resto de las figuras originales, formato B; debido a la alta

204 BENTON, A.L. y O. SPREEN. *Embedded Figures Test*. Department of Psychology, University of Victoria, Canada, 1969. Esta prueba consiste en 16 figuras simples que deben ser "descubiertas" dentro de otras tantas que las esconden entre sus líneas. La figura que se debe encontrar se presenta a la derecha o la izquierda del diseño complejo para sujetos zurdos o diestros. Los 16 reactivos de la prueba son precedidos por dos más que sirven de ensayo. El equipo completo de la prueba incluye: manual de instrucciones además de hojas de prueba y hojas de registro. Puede consultarse en: <http://web.uvic.ca/psyc/grad>. [jul. 2002]

205 WITKIN, HERMAN A. OLTMAN, P.K., RASKIN, E., KARP, S.A. *A Manual for The Embedded Figures Tests*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1971. 32 p.

correlación encontrada entre los puntajes obtenidos en cada sección (0.78), esta segunda parte se puede aplicar con éxito como re-test.²⁰⁶

La prueba consiste en entregar al participante las 12 tarjetas con las figuras problema (complejas) y mostrar en cada caso la figura simple que debe trazar "desenmascarándola" dentro de las líneas de la compleja. En cada reactivo se toma el tiempo en el que el sujeto identifica la figura a localizar (no más de 3 minutos).

Una primera modificación del EFT consistió en su adaptación para niños menores de 10 años, el llamado CEFT (*Children Embedded Figures Test*)²⁰⁷ del cual sólo diremos que varía muy ligeramente el procedimiento de aplicación y recomienda hacer énfasis en llevarlo a cabo en forma de juego de modo que el niño no sienta la menor presión sobre la tarea y se halle altamente motivado hacia su realización.

La siguiente versión modificada del EFT fue su transformación en una prueba de aplicación colectiva, logrando así el diseño del GEFT (*Group Embedded Figures Test*), prueba grupal de figuras ocultas.

Prueba Grupal de Figuras Ocultas. (GEFT)

En cuanto a su objetivo, el GEFT es un instrumento idéntico a la de aplicación individual diseñado por Witkin y su equipo. Lo que cambia un tanto en su modalidad simultánea a varios sujetos es el formato; se mantienen las 8 figuras simples originales del EFT y el instrumento se transforma en un cuadernillo con 18 reactivos, situaciones problema o figuras complejas. El efecto que en el EFT dan los colores, en el caso del GEFT se logró sombreando algunas partes de la figura compleja.

Como en el caso del EFT, cada una de las personas que se hallan resolviendo la prueba está impedida de observar simultáneamente las figuras complejas y las simples contenidas en éstas. Ello se logró imprimiendo las ocho formas simples en la cubierta posterior (contraportada) del cuadernillo; aunque parte importante de las instrucciones es informar a los participantes que pueden observar cada figura simple tantas veces como lo requieran para cada situación problema.

El GEFT está compuesto por tres secciones: la primera, cuyo tiempo de ejecución no debe exceder de dos minutos, resulta de ensayo, contiene 7 reactivos o figuras complejas y no se contabilizan sus aciertos; la segunda y la tercera equivalentes

²⁰⁶ Los primeros resultados de estos estudios fueron publicados en WITKIN H.A., "Individual Differences in Ease of Perception of Embedded Figures" *Journal of Personality*. 1950, No. 19, pp. 1-15 y más tarde en : WITKIN H.A., LEWIS, H.B., HERTZMAN, M., MACHOVER, K., MEISNER, P.B. y WAPNER, S. *Personality Through Perception*. New York, Harper, 1954

²⁰⁷ WITKIN, H. A., OLTMAN, P.K., RASKIN, E., KARP, S.A. *A Manual for The Embedded Figures Tests*. p. 14

entre sí en grado de dificultad, presentan cada una 9 reactivos y para cada una de ellas deben cronometrarse cinco minutos.

El resultado del GEFT es simplemente el número de total de formas simples trazadas correctamente sobre cada una de las 18 complejas.²⁰⁸

Este instrumento desde su diseño ha sido utilizado en numerosas investigaciones a causa de que posee una gran cantidad de ventajas metodológicas, las cuales lo han hecho de amplia aplicación. En primer lugar, el que permita identificar el grado de diferenciación psicológica a través de la función perceptual de desenmascarar, la cual "es universal a la experiencia humana",²⁰⁹ hecho que permite su utilización válida en los más diversos contextos y situaciones de edad, sexo, así como diversas variables de índole socioeconómica y educativa. Es una prueba de lápiz y papel pero no conlleva contenido asociado con una lengua o cultura en particular.²¹⁰ Además de lo anterior, es una evaluación sencilla de llevar a cabo y sencilla de contabilizar resultados que puede administrarse a una gran cantidad de sujetos en aproximadamente veinte minutos. Pero lo más importante es que a lo largo de los años ha alcanzado altos grados de confiabilidad y validez.

Se creía que si un sujeto era capaz de separar su percepción de la verticalidad de las condiciones circundantes como la habitación o el marco, sería igualmente capaz de desenmascarar un elemento separándolo del contexto que lo mantenía aparentemente oculto por hallarse ensamblado u oculto dentro de otro más complejo. La hipótesis quedó probada. El EFT se asoció de cerca con otras medidas perceptivas que requieren del participante analizar la parte de un campo organizado independientemente del conjunto en el que se le presenta.

En estos casos se encontró que quienes resultaron ser independientes de campo en las pruebas de orientación tenían mayor capacidad para ignorar la influencia del dibujo complejo e identificar la figura simple oculta en aquél. Y viceversa, los sujetos que tenían dificultades en desenmascarar o separar la figura simple oculta dentro de una figura compuesta, eran aquellos que no podían fácilmente mantener el cuerpo o la varilla separados de la habitación o del marco en las pruebas de orientación; es decir, respondían a la denominación dependientes de campo.²¹¹

Conclusiones como las anteriores permitieron concebir a la dimensión dependencia/independencia de campo como algo más que una característica presente en las tareas de ejecución viso-espacial; como *una amplitud perceptivo-*

²⁰⁸ La norma que separa a los campo independientes de los campo dependientes es un resultado de 11.4 , aunque hay quienes redondean el puntaje a 12

²⁰⁹ WITKIN, H. A. OLTMAN, P.K., RASKIN, E., KARP.,S.A *op. cit.*, p. 24

²¹⁰ *Idem*

²¹¹ WITKIN H.A., LEWIS, H.B., HERTZMAN, M., MACHOVER, K., MEISNER, P.B. y WAPNER, S. *Personality Through Perception*. New York, Harper, 1954. Referido por WITKIN H.A., y D. R. GOODENOUGH. *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*, p. 52 ss

analítica que se manifiesta a través de todo el funcionamiento del individuo ²¹² como estilo cognitivo y tal vez indicador de diferencias individuales más complejas.

Más adelante, las investigaciones relacionadas con las diferencias individuales encontradas en la aptitud para identificar un elemento oculto (a través de los instrumentos referidos antes: EFT y EFGT) se centraron en dos grandes líneas inquisitivas: primero, conocer la relación que existe entre la aptitud de desenmascarar en la percepción (es decir, en la realización de tareas visoespaciales) y la aptitud de desenmascarar en el funcionamiento intelectual (en el caso de la solución de problemas donde es preciso separar un elemento del contexto en el que es presentado a fin de dar con la solución); y, segundo, la relación entre la aptitud de desenmascarar y la aptitud de estructurar. A esta última parte se le ha llamado *la investigación del enfoque articulado vs. el enfoque global*.²¹³

En el primer aspecto, los sujetos independientes de campo en la percepción de la verticalidad mostraron menor dificultad para la solución de problemas en los que ésta depende de que se aisle un elemento del contexto en el que ha sido proporcionado y se reintegra a la situación utilizándolo en un contexto diferente.

En cuanto a la relación entre la aptitud de desenmascarar y la aptitud de estructurar se llegó a observar que en el caso de ambas aptitudes la diferencia está dada por el hecho de considerar al campo estimular de una forma más o menos activa en el momento de la percepción. Se presentaron casos en los cuales los elementos carecían de una organización clara y se esperó que los individuos mostraran ya sea una tendencia a dejar el campo tal como les era presentado y así pretendieran encontrar la solución; o bien, que rompieran el orden aparente de los elementos y los integraran en una nueva estructura. Como resultado de experimentos en este renglón, la persona dependiente de campo no pudo vivenciar los elementos como separados con respecto a sus entornos cuando el campo estaba organizado mientras que la independiente de campo sí lo hizo y por ello pudo también imponer una estructura y considerar organizado un campo estimular cuando éste le era presentado con poca estructura propia.²¹⁴

Como ha quedado dicho líneas arriba, Witkin y sus colaboradores iniciaron sus estudios llevando a cabo observaciones de los modos en los que las personas perciben la verticalidad; esto los llevó a encontrar diferencias individuales consistentes que se ampliaron hacia la manifestación de una mayor o menor capacidad para identificar y separar un elemento que formara parte de un contexto

212 WITKIN, H.A., MOORE, C. y COX, P. W. "Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications" Princeton, N.J. Educational Testing Service, Psychological Studies, 1977. *Review of Educational Research*, Vol. 47, No.1. pp. 1-64

213 WITKIN, H.A. y D. R. GOODENOUGH. *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*, p. 98

214 WITKIN H.A., DYK, R.B., FATERSON, H.F., GOODENOUGH, D.R. y KARP, S.A.. *Psychological Differentiation*. New York, John Wiley, 1962

dado experimentalmente a fin de ubicarlo en uno distinto y así encontrar orden en la situación presentada o solución al problema requerido.

Los datos arrojados por los experimentos y que permitían relacionar la dependencia-independencia de campo con esta aptitud para sobreponerse a contextos enmascaradores en tareas de solución de problemas y con la aptitud de proporcionar una nueva estructuración en el funcionamiento perceptivo e intelectual enriquecieron de forma sustancial el alcance de las diferencias individuales que estaban investigando.

La evidencia de las consistencias intraindividuales les llevó a una nueva etapa en los trabajos, el análisis y la estructuración fueron identificados como aspectos complementarios de la articulación y a la designación de *enfoque* entendido éste como modo característico de funcionamiento que las personas utilizan en las situaciones que así se los requieren.

Esta dimensión ampliada de las diferencias individuales fue entonces concebida como *enfoque articulado* cuando la persona puede reconocer los elementos como separados con respecto a su entorno, si se le presenta el campo organizado, o considerarlo organizado al momento de imponer una nueva estructura; y como *enfoque global* en caso de no ser capaz de desintegrar el campo estimular o problema presentado en sus diferentes elementos y por ello actuar de manera más pasiva que activa frente al mismo.²¹⁵

Más adelante, los trabajos de Herman Witkin y sus colaboradores reunieron las diferencias individuales hasta aquí presentadas en un conjunto más amplio de elementos, comúnmente estudiadas bajo el rubro de personalidad. A este nuevo constructo lo denominaron *diferenciación psicológica* el cual integraba, a las diferencias encontradas con antelación, aspectos tales como controles y defensas, percepción corporal y concepto del yo.²¹⁶

La diferenciación psicológica es definida como propiedad estructural de un sistema el cual se identifica a sí mismo como separado e independiente en mayor o menor proporción del entorno que le rodea.

Aquí nuevamente encontramos ambos extremos: un organismo cuyo sistema psicológico se concibe más diferenciado del medio, con límites precisos entre su yo y el contexto; y viceversa, un sistema con menor diferenciación psicológica se percibe conectado con el todo, con los otros y no reconoce límites claros entre el yo y el no yo.

La diferenciación como constructo establecido por estos investigadores resultó útil para organizar el amplio espectro de consistencias intraindividuales encontradas a lo largo de los diversos estudios reportados hasta entonces. Así, la

²¹⁵ WITKIN, H.A y D. R. GOODENOUGH. *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes.* p. 39

²¹⁶ Cfr. WITKIN H.A., LEWIS, H.B., HERTZMAN, M., MACHOVER, K., MEISNER, P.B. y WAPNER, S. *Personality Through Perception.* New York, Harper, 1954. p. 217

dependencia/independencia de campo fue situada dentro de este marco teórico más amplio: la diferenciación psicológica.²¹⁷

Witkin refiere indicadores del grado de diferenciación de un organismo el cual se muestra de manera empírica en las diversas áreas. Estos indicadores son, a saber: enfoque articulado o global, sentido de identidad separada o integrada, concepto y límites corporales; y, por último, tipo de controles para la canalización de los impulsos.

Como puede verse, la amplitud de las áreas en las cuales se habrá de evidenciar esta mayor o menor diferenciación psicológica a través de los indicadores observados es muy significativa.

En primer lugar, el enfoque articulado o global implica, como se recordará, a la dependencia o independencia de campo como estilo perceptivo en lo meramente viso-espacial o en tareas más complejas como la solución de problemas que utilicen material simbólico, lo que constituye un enfoque presente en toda la amplitud del funcionamiento cognitivo del individuo.²¹⁸

El sentido de identidad como indicador de diferenciación psicológica tiene que ver con el reconocimiento de atributos, necesidades, creencias y valores que el sujeto identifica claramente como suyos y diferentes a los de los otros. Este indicador como característica de la personalidad resulta la base teórica para que el sujeto pueda actuar de manera más o menos autónoma frente a su entorno social y evidentemente se relaciona en un extremo con el enfoque articulado, y en el otro con el global.²¹⁹

El concepto corporal y sus límites constituyen también un indicador de la diferenciación psicológica de un sujeto en tanto es capaz de identificar su cuerpo como separado del de los otros y que éste posee una estructura definida que le es propia. En términos generales éste es un indicador más claro y parecería obvio referirlo sino fuese por algunos estados patológicos que dentro del campo de la Psiquiatría dan cuenta de sus alteraciones.²²⁰

El constructo diferenciación psicológica se evidencia, en última instancia, a través de un cuarto indicador que nos habla de los controles o defensas con mayor o menor estructura que un sujeto utiliza a fin de canalizar socialmente la

217 *Idem*

218 "... la persona que experimenta de una forma articulada puede vivenciar los elementos como separados con respecto a sus entornos cuando el campo está organizado y puede imponer una estructura a un campo estimular cuando éste tiene poca estructura inherente; de esta manera considera que el campo estimular está organizado. Esta dimensión ampliada de las diferencias individuales fue entonces concebida como <<enfoque articulado>> en un extremo y como <<enfoque global>> en otro..." WITKIN, H.A. y D. R. GOODENOUGH. *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*. p. 41

219 He aquí la razón de nuestro interés en este constructo

220 Ver WITKIN, H.A., "Psychological Differentiation and Forms of Pathology". *Journal of Abnormal Psychology*. Washington, D.C., American Psychological Association, 1965. No. 70, pp. 317-316.; WITKIN, H.A., OLTMAN, P.K., RASKIN, E., KARP, S.A. *A Manual for the Embedded Figures Tests*. pp.15 ss

manifestación de sus impulsos. En un extremo el sujeto con enfoque articulado acude con mayor frecuencia a defensas específicas o más estructuradas como pueden ser la intelectualización, el aislamiento o la proyección; y, en el otro, aquel individuo con tendencia hacia poseer un enfoque global suele controlar las conductas impulsivas más a través de mecanismos como la represión o la negación, los cuales se definen como defensas poco específicas.

De manera sistemática este equipo de científicos halló evidencia empírica para reportar como conclusiones que los diversos indicadores de diferenciación señalados se encuentran relacionados entre sí, lo que da lugar a consistencias intraindividuales que a la fecha son retomadas como marco explicativo en investigaciones realizadas por especialistas de los más diversos campos.

Los estudios continuaron en este mismo tenor después de 1962 y existen referencias de que en el año de la desaparición física de Herman A. Witkin, 1979, se hallaba revisando aún mayores evidencias de la interrelación de estos indicadores de diferenciación psicológica junto con sus más cercanos colaboradores de entonces: los doctores Goodenough y Oltman.²²¹ A estos índices precisos Witkin había unido otro más, de gran actualidad hoy en día: la diferenciación mediante la especialización de funciones neurofisiológicas.²²²

De acuerdo con el recorrido seguido hasta aquí, las investigaciones desarrolladas por Witkin y su equipo cubrieron su etapa fundamental de 1948 a 1962. Durante esos años estos autores fueron arribando a la construcción de conceptos como el de dependencia/independencia de campo como estilo cognitivo el cual pasó a ser una dimensión del enfoque articulado / enfoque global y diferenciación psicológica que implica a los anteriores. Posteriormente -y ante la sistematización de los indicadores de diferenciación psicológica a que nos hemos referido antes- el curso de los trabajos se orientó hacia dos líneas de investigación que fueron, a saber: 1) enfoque articulado vs. enfoque global y 2) autonomía en la conducta social y en las competencias interpersonales.

Habilidad para la reestructuración cognitiva

Dentro de las líneas referidas los estudios arrojaron que la independencia de campo en la percepción de la verticalidad, identificada como parte del enfoque articulado, está relacionada con diversas dimensiones del funcionamiento individual que incluyen la aptitud de reestructuración cognitiva. Esto es, que las personas cuya percepción de la verticalidad se basa en las claves gravitacionales en general se caracterizan por un funcionamiento intelectual con mayor capacidad

221 WITKIN, H. A., D. R. GOODENOUGH y P.K. OLTMAN "Psychological differentiation. Current status" Princeton, N. J., Educational Testing Service, Div. of Psychological Studies, *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. Vol. 37, No. 7. pp. 127-145

222 Ver los trabajos de Jacobo Grinberg-Zylberbaum: *El Cerebro conciente, El espacio y la conciencia* y de Tony Buzán: *Use Both Sides of Your Brain, The Mind Map* y *Buzan's Book of Genius*. Más recientemente, los trabajos de André Giordan acerca del *Modelo alostérico* basado en los últimos avances de las neurociencias. UNESCO, 2000

de percibir contextos diferentes a través de reestructurar cognitivamente su percepción inicial.

Por el contrario, a quienes han sido definidos como dependientes de campo por el hecho de recurrir a las claves externas en la percepción de la verticalidad, no les es fácil alterar la organización del campo perceptivo o configuración del problema que se les da.

Desde los primeros hallazgos, numerosos estudios han confirmado la relación entre la ejecución en el RFT [Prueba del marco y la varilla] y la capacidad desenmascaradora tanto en las modalidades visuales como táctiles [...]. Ahora está suficientemente claro que la independencia de campo en la percepción de la verticalidad está estrechamente relacionada con una dimensión cognitiva identificada en los estudios factoriales y denominada <flexibilidad de clausura> por Thurstone [...] o <producción convergente de transformaciones figurativas> identificada por Guilford[...] Gran variedad de[...] [las pruebas] de figuras [...] [ensambladas] muestran [...] saturaciones en este factor.²²³

Otras dimensiones cognitivas que implican la capacidad de reestructuración espacial y que tienen relación con los resultados observados en la ejecución del RFT son: *constancia perceptiva, rapidez de clausura, fijeza funcional, conservación, representación de la coordenada horizontal y perspectivismo.*²²⁴

Constancia perceptiva

Cuando una imagen retiniana, debido a cambios efectuados en el contexto o en la localización espacial, puede dar lugar a representaciones muy diferentes, quienes son independientes de campo poseen mayor capacidad para juzgar sus propiedades en una situación de constancia de tamaño.

Rapidez de clausura

Esta consiste en la capacidad de percibir realizando una síntesis gestáltica que aporte organización a una situación problemática o figura incompleta que carezca de ella o bien la oculte.

Fijeza funcional

Se refiere a la dimensión cognitiva de llevar a cabo el funcionamiento perceptivo a partir de las claves propias en el procedimiento de reestructuración.

Conservación

Se refiere a percibir y conservar en la memoria las propiedades físicas de los objetos, por lo que los sujetos independientes de campo llevan a cabo con mayor exactitud tareas de este tipo.

²²³ WITKIN, H.A y D. R. GOODENOUGH. *Cognitive Styles: Essence and Origins*, p. 49

²²⁴ *Ibidem.*, 50-51

Representación de la coordenada horizontal

En este caso es clara la relación entre quienes superan la influencia del campo visual inmediato y por ende llevan a cabo la tarea de reestructuración sin atender a claves venidas del contexto.

Perspectivismo

Esta capacidad cognitiva tiene lugar por el hecho de reorganizar la panorámica estimular que percibe el sujeto y a continuación tener la capacidad de experimentarla desde puntos de vista diferentes al proporcionado como base informativa.

En todos los casos los resultados han llevado a concluir que la independencia de campo está relacionada con la competencia de reestructurar un campo estimular en una amplia variedad de situaciones que piden al sujeto reorganizar los elementos obtenidos en una nueva forma a partir de la percepción inicial, lo que lleva a relacionar diversas dimensiones o competencias cognitivas.

Reestructuración cognitiva y adquisición de conceptos

Los resultados en la ejecución en las pruebas que requieren de desenmascarar un elemento oculto se relacionan con la manera de manipular las tareas de adquisición de conceptos. Los datos indican en general que la gente que es competente en reestructuración espacial en una tarea con figuras enmascaradas tiende a adoptar un enfoque de comprobación de hipótesis en el proceso discriminativo visual. En contraste, las personas que fallan en el EFT (Prueba Individual de Figuras Ocultas) o en el EFGT (Prueba Grupal), tienen un papel más pasivo frente a la tarea. Por todo ello se dice que los sujetos presentan consistencia intraindividual en su competencia de reestructuración cognitiva en diversas pruebas viso-espaciales.

Sin embargo, en lo que respecta a su relación con otro tipo de capacidades como es el caso de la facilidad para la comunicación, lo que hasta la fecha se reporta es que las personas que muestran mayor diferenciación psicológica, como es el caso de los independientes de campo, también muestran una mayor diferenciación hemisférica, y es sabido que cuando las funciones verbales y espaciales no están completamente lateralizadas, las verbales tienden a predominar sobre las espaciales. Por consiguiente, se esperaría que las funciones verbales se desarrollasen más efectivamente en las personas dependientes de campo, pero los datos entre la reestructuración espacial y la verbal aún no son concluyentes dado que no existen aún estudios suficientes que permitan afirmar que la capacidad de reestructuración se extrapola hacia tareas de esta otra índole.²²⁵

225 AMADOR, J. A. "Dependencia e independencia de campo y eficacia en tareas cognitivas" Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. *Anuario de Psicología*, 1994. Vol. 60, No. 1. pp. 35-48

Debido a que uno de los indicadores de la diferenciación cognitiva es la identidad más o menos separada de los otros y en general del contexto, no resulta extraño encontrar en una etapa avanzada de los estudios de Witkin y sus colaboradores,²²⁶ que la tendencia en los medios utilizados en la percepción de la verticalidad resulta consistente con la tendencia observada en el plano de las relaciones interpersonales. Es decir, que aquellos sujetos que se guían más por sus referencias vestibulares -y por tanto internas- en la percepción de la verticalidad, mostrarán de manera consistente esta misma tendencia al establecer vínculos de comunicación con otros. Correlativamente, aquellos cuya tendencia es la búsqueda de claves visuales o externas, dependerán de la información proveniente de los otros en la regulación de su conducta de acercamiento e integración. El mayor o menor grado de autonomía individual en las relaciones sociales, por tanto, está asociada con un estilo cognitivo más independiente o más dependiente de campo.

Hay estudios que siguen avalando que, frente a situaciones en las cuales la información es ambigua o poco clara, las personas que confían más en datos externos durante las ejecuciones viso-espaciales, tienden a buscar en mayor medida las opiniones de los otros para llegar a conclusiones. Mientras tanto, quienes se guían por claves vestibulares requieren en menor proporción del consenso para conformar su propio punto de vista.²²⁷ Esto ha sido profusamente reportado en la literatura en las más diversas situaciones asociando los resultados de las pruebas de ejecución alcanzadas con el RFT, el BAT y el EFT. La relación entre la autonomía personal y la ejecución en las tareas de reestructuración con el EFT y el EFGT, se halla también probada.²²⁸

Asimismo, la conducta de niños cuya dificultad para separarse de sus padres al ingresar a la escuela es menor, está asociada con su mayor puntaje en las tareas que suponen la aptitud de desenmascarar. En otro estudio con pares de gemelos se probó que quienes expresaron verbalmente mayor identificación con su pareja gemelar, fueron también quienes obtuvieron puntajes más bajos en una medida compuesta por el RFT, el BAT y el EFT.²²⁹

En cuanto a la mayor o menor estructuración de las situaciones sociales se ha reportado su efecto en grupos de estudiantes de diversos grados.²³⁰

226 WITKIN, H.A. y D. R. GOODENOUGH. "Field Dependence and Interpersonal Behavior". Princeton, N.J. Educational Testing Service, Div. of Psychological Studies, *Psychological Bulletin*, 1977. Vol. 84, No. 4. pp. 661-689

227 KAGAN, S., ZAHN, G.L. y GEALY, J. "Competition and School- Achievement Among Anglo-American Children" *Journal of Educational Psychology*, 1997. No. 69, pp. 432-441

228 MURPHY, H. J. y DOUCETTE, P. A. "The Group Embedded Figures Test: Undergraduate Business Concentration and Analytical Skills" *Journal of Education for Business*. Halifax, Canada, 1997, Vol. 73, No. 1. pp. 39-43

229 KAGAN, S., ZAHN, G.L. y GEALY, J. "Competition and School- Achievement Among Anglo-American Children" *Journal of Educational Psychology*, 1997. No. 69, pp. 432-441

230 ROOT, J. R. y MEREDITH D. G. "The Interaction Between Learner Characteristics and Two Methods of College Instruction: Conventional and Mastery Learning" Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. *Psychological Inventory*, San Francisco, Ca., 1979. 17 p.

En el terreno de las competencias interpersonales²³¹ es sabido que quienes han sido definidos como independientes de campo y son más hábiles para desenmascarar, son personas con tendencias más impersonales; por el contrario, quienes en la ubicación de la verticalidad resultan mayormente dependientes de claves visuales y manifiestan una menor aptitud para identificar símbolos o figuras ocultas tienen una orientación más interpersonal. Esto parece operar como una suerte de ciclo autogenerado, puesto que los primeros -dadas sus características personales- no acusan depender del contexto para la ejecución de sus tareas, incluida la interacción social. Por el contrario, quienes recurren más a las claves externas y no son tan aptos para reestructurar, requieren desarrollar conductas socialmente adaptativas a fin de obtener información de los otros y así solucionar la falta de estructura o disminuir la ambigüedad al integrar su punto de vista en contacto con el de los otros.

Hasta este punto, el equipo de investigación había llegado a la conclusión de que el llamado enfoque, en sus vertientes articulado o global, está dado por dos funciones separadas pero interrelacionadas: la primera, la mayor confianza en las referencias vestibulares o visuales y la segunda, la reestructuración cognitiva.

Con ello Witkin retoma su primer punto de vista en torno a que, en la ejecución de las pruebas viso-espaciales, lo esencial es la primera de las estas funciones, es decir la confianza en sí mismo o en el contexto y lo consecuente es, tener o no, la capacidad de desenmascarar.

Como ha quedado sentado, las personas muestran consistencia intraindividual en su competencia de reestructuración cognitiva en las diversas áreas visoespaciales. El siguiente paso ha sido analizar la relación entre dimensiones de reestructuración espacial y no espacial, como el caso de las tareas visuales y auditivas. En este sentido, con el fin de revisar el estadio más reciente de los trabajos de la teoría dependencia-independencia de campo, se vislumbra que la hipótesis inicial definía la diferenciación aludida como de confianza en las claves gravitacionales vs. las visuales en la percepción de la verticalidad, la ejecución en las tareas de ejecución fue reinterpretada como una aptitud perceptiva para desenmascarar. Planteado de este modo, las personas independientes de campo funcionan con un mayor grado de autonomía con respecto al campo visual externo.

²³¹ WITKIN, H.A y D. R. GOODENOUGH y P.K. OLTMAN "Psychological differentiation. Current status" Princeton, N. J., Educational Testing Service, Div. of Psychological Studies, *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. Vol. 37, No. 7. pp. 1127-1145. y WITKIN, H.A y D. R. GOODENOUGH. *Cognitive Styles: Essence and Origins*. p. 71 ss

Modelo

De estos nuevos avances y conclusiones basados en un arduo trabajo de acopio y análisis tanto conceptual como experimental, surge el planteamiento de una síntesis teórica que integra de manera más completa los hallazgos. La estructuración de un modelo compuesto por tres partes:

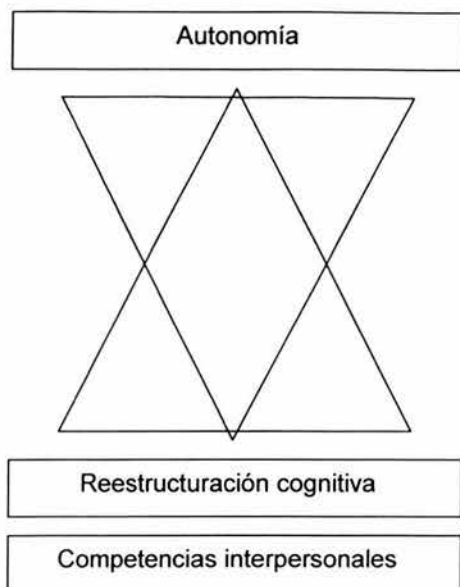
- Autonomía, definida como una mayor confianza en las referencias internas vs. externas
- Habilidad para la reestructuración cognitiva
- Habilidad para las competencias interpersonales

Esta última como resultado de la limitada segregación entre el yo y el no yo, y la adaptación de sus tendencias a funcionar de forma más o menos autónoma.

Habiendo recuperado como constructo de nivel superior la confianza en los referentes internos o externos, se explica la relación entre la mayor o menor tendencia a funcionar autónomamente y por ende la mayor o menor capacidad de reestructuración cognitiva. Ésta última se pone de manifiesto en alguna de las siguientes tres formas: 1) separando los elementos del contexto, 2) proporcionando organización a los contextos que carecen de ella, o 3) cambiando la organización presentada en el problema o situación.

A través de este modelo se explican no sólo las relaciones que se establecen entre un funcionamiento más o menos autónomo y la mayor o menor aptitud para identificar un elemento dentro de un contexto enmascarador, sino también se observa relación entre estos dos componentes y cierta tendencia en la conducta interpersonal. Así, retomaron la dimensión independencia/dependencia de campo como estilo cognitivo pero ahora formando parte de una concepción mucho más completa que la sola percepción de la verticalidad y lo definieron como un modo de funcionamiento autoconsistente, cuyas manifestaciones tienen lugar en las más diversas esferas de la actividad psíquica del individuo.²³² Para entonces, la meta de los autores era incluso alcanzar explicaciones de índole causal, dentro de la teoría de la diferenciación psicológica. A continuación intento una representación gráfica del modelo.

232 *Idem*



De acuerdo con el gráfico anterior, el estilo cognitivo independiente/dependiente de campo comprende todo el funcionamiento individual y se manifiesta de manera integral en ámbitos tan diversos como el perceptivo, el de la personalidad, el intelectual y el social.

El estilo cognitivo acusa tener mayor relación con la forma que con el contenido de la actividad cognitiva y por ello está dado en términos de proceso²³³ y resulta relativamente estable a lo largo de la vida del individuo; ya que, a menos que éste sea sometido a entrenamiento *ex profeso* para modificarlo, presentará sólo cambios sutiles en las diversas etapas de su vida.

Como una consecuencia de los cambios conceptuales derivados de las observaciones realizadas a lo largo de la historia de las investigaciones de Witkin y sus colaboradores, los términos estilo cognitivo, independencia/dependencia de campo, aptitud para desenmascarar, diferenciación psicológica y enfoque articulado/global, pudieron acarrear alguna suerte de confusión dado que no estaba clara la relación entre todos estos conceptos. Actualmente y como resultado del avance logrado, esta red conceptual ha quedado explicitada a través

233 Este aspecto dio lugar en su momento a la necesidad de aclarar que con *estilo* se está haciendo referencia no al *qué* sino al *cómo*, en el funcionamiento perceptivo integral del individuo. Según lo reportado por los autores, el estilo cognitivo se manifiesta observando sus consecuencias en el plano de las aptitudes, tanto en las de reestructuración cognitiva como en las competencias interpersonales, pero el constructo sigue pretendiendo definir el *cómo* se alcanzan dichos objetivos tanto cognitivos como sociales, a lo largo de todo el continuo de la dimensión bipolar independencia/dependencia de campo.

del modelo anterior cuya dimensión más general es la de caracterizar el estilo cognitivo como independiente/dependiente de campo a partir de las diferencias individuales observadas de una mayor o menor autonomía con respecto a las referencias externas.

La dimensión independencia/dependencia de campo como estilo cognitivo no posee de suyo un polo negativo y otro positivo. Cada extremo tiene características tanto intelectuales como de personalidad y de comportamiento social que son adaptativas en circunstancias específicas.

Esto se observa claramente en los estudios realizados donde cada tendencia hacia una mayor independencia o dependencia de campo se relaciona de manera exitosa con preferencias, rendimiento académico, en situaciones distintas y elecciones educativo-vocacionales. Culturalmente hablando, existen características señaladas como deseables por una sociedad, más asociadas con una dimensión que con otra y viceversa.²³⁴

En la orientación de la figura triangular con la cual intento representar las dos dimensiones bipolares observadas a la vez como base y vértice del modelo, podrá comprenderse que mientras una persona posee un estilo más autónomo o independiente de campo acusa una mayor aptitud de reestructuración cognitiva y menor desarrollo de las competencias interpersonales; por el contrario en aquellos sujetos dependientes de campo -y por ende menos autónomos- se manifiesta reducida la capacidad de reestructuración cognitiva y mayor desarrollo de las competencias interpersonales.

Lo anterior se ha explicado a través de conjeturar que probablemente la mayor apertura o *sensibilidad* de las personas identificadas como dependientes de campo²³⁵ a la información venida de fuera, y en este caso de los otros, proporcione claves que incidan en el desarrollo de adecuadas competencias interpersonales.

Por el contrario -como se dijo antes- esta misma característica de mayor confianza en la información vestibular que en los datos venidos de fuera, reportada entre los sujetos con mayor autonomía del entorno o independientes de campo lleva a desarrollar conductas más impersonales y menor capacidad para la integración social.

Por otro lado, dado que la confianza en las claves internas es una condición para el mayor desarrollo de habilidades de reestructuración cognitiva, esta aptitud no resulta mayor entre las personas identificadas como menos autónomas o dependientes de campo, mientras que tal habilidad para reestructurar cognitivamente es característica de quienes han sido definidos como más autónomos o independientes de campo.

²³⁴ DÍAZ-GUERRERO, R. *op. cit.*, p. 168

²³⁵ El término *sensible* en lugar de *dependiente de campo* es del Dr. Rogelio Díaz-Guerrero

De esta manera diversos estudios relacionaron la independencia de campo en la percepción de la verticalidad con cierto número de dimensiones del funcionamiento cognitivo. Hoy se sabe que las personas independientes de campo parecen más capaces de alcanzar una percepción diferente (cuando ésta es requerida por las necesidades propias o las demandas situacionales) mediante la *reestructuración* de su experiencia perceptiva inicial, por lo menos en lo que se refiere a lo espacial y configurativo. Por el contrario, quienes son dependientes de campo conservan la organización que se les da. En el funcionamiento intelectual y en el perceptivo ocurre algo similar.

A partir de otros experimentos que han permitido la observación de diferentes tareas tanto con material espacial como simbólico, se sugiere que un individuo debe mostrar el mismo nivel característico de capacidad de reestructuración y por lo tanto se tiene como hipótesis que esta capacidad es una competencia muy general. Es decir, que "...la independencia de campo en la percepción de la verticalidad está relacionada con la competencia de reestructurar un campo en una variedad de situaciones espacio-visuales que ponen al sujeto frente a una configuración estimular cuyos componentes están simultáneamente presentados en lugares diferentes en el campo visual..."²³⁶

Los nuevos datos respecto de esta teoría corresponden a la conducta social. Los estudios que se han realizado demuestran que las personas que son independientes de campo en la percepción de la verticalidad funcionan de una forma más autónoma con respecto a los otros que las personas dependientes de campo; es decir, quienes confían en el campo visual externo hablando de percepción de la verticalidad, hacen mayor uso de la información que proviene de los otros para llegar a su propio punto de vista, que aquellos que tienden a confiar en su cuerpo. En el caso de las relaciones interpersonales los estudios más recientes también han demostrado que las personas dependientes de campo se autoevalúan como individuos que no se sienten a gusto en situaciones ambiguas y a quienes jueces han calificado de poco productivas en situaciones no estructuradas, lo cual revela elementos tanto afectivos como de efectividad en la tarea.

En lo que se refiere específicamente a conducta social, se ha demostrado que las personas dependientes de campo prestan más atención selectiva a las claves sociales y manifiestan una orientación interpersonal, mientras que quienes son independientes de campo tienen una orientación impersonal, esto ha llevado a realizar una gran cantidad de observaciones que arrojan datos ilustrativos acerca de las competencias interpersonales.

Parece quedar claro que una mayor autonomía individual está asociada con la competencia en reestructuración cognitiva y una mayor confianza depositada en los referentes externos está asociada con un cúmulo de competencias

236 WITKIN, H.A. y D. R. GOODENOUGH. *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*, p. 61

interpersonales. Esto ha llevado a sugerir que las personas prefieren y ejecutan mejor, con mayores probabilidades, aquellas áreas educativo-vocacionales con las que encaja su estilo cognitivo. Cada estilo puede ser adaptativo en un contexto específico y no son en sí mismos adecuado o inadecuado. Desde el punto de vista cultural, aquellas características definidas para los individuos dependientes o independientes de campo que tienen una consideración positiva en nuestra sociedad pueden tener connotación negativa en otras sociedades diferentes y viceversa.

Hasta aquí podemos darnos cuenta que en el terreno de las características del comportamiento social, afectivo y educativo hay mucho todavía por conocer.

Es evidente la diferencia que de manera teórica se reconoce entre ambas posibilidades, aunque de hecho se ha comprobado la presencia de ambas mezcladas en determinados sujetos. En principio se incluyen variables dicotómicas tales como holístico-analítico, dependiente-independiente, creativo-lógico, etc. Recientemente se habla más bien, como se dijo antes, de sensibilidad al campo que de dependencia, aunque por supuesto se trata del mismo valor de la variable. Es decir, de las características y las preferencias más típicas de las personas en el modo de procesar la información, ordenar estímulos, construir los significados para sí mismos a partir de sus experiencias, de actuar, de ser.

En investigaciones recientes se ha determinado que definir el estilo cognitivo de una persona, como dependiente o sensible al campo, campo independiente, o bien la mezcla de ambos, resulta una manera más segura de predecir su futuro académico, que el sólo conocer su capacidad intelectual.²³⁷ Asimismo, que el estilo cognitivo puede afectar decisiones vocacionales y profesionales.

Algunas características de las personas en las cuales domina la sensibilidad al campo son que aprende mejor a través de interacción social, realiza adecuadamente tareas verbales, es afectado por las opiniones de los otros, prefiere el trabajo conjunto para alcanzar una meta y trabajar bajo supervisión.

Por el contrario, se define como independiente al campo a aquel individuo que aprende más fácilmente material inanimado e impersonal, realiza adecuadamente tareas analíticas, no es afectado sustancialmente por las opiniones de otros, prefiere terminar una tarea sin ayuda y puede trabajar sin supervisión.

La definición del estilo cognitivo –y esto es innegable- es de origen multicausal. No sólo representa un continuo entre dos dimensiones teóricas bipolares sino que es el resultado de diferentes factores individuales y sociales.

El problema que aquí puede presentarse es de índole valoral. A pesar de que desde el punto de vista estadístico no sea significativa la relación entre el factor de

237 AMADOR, J. A *op. cit.*, pp. 35-48; ARMSTRONG, S. J. "The Influence of Individual Cognitive Style on Performance in Management Education" *Educational Psychology*, 2000. No. 3. pp.323-340

reestructuración y otras aptitudes cognitivas generales y por ello no pueda ser explicada la independencia de campo como característica de una mayor capacidad intelectual, dadas las características dominantes de nuestra cultura, la reestructuración cognitiva de hecho se define como una dimensión de aptitud intelectual.²³⁸ Por el contrario, no se ha dado el justo valor a la aptitud en el trato y la convivencia social, además de que, entre otros factores, aún no se cuenta con instrumentos suficientemente sistemáticos que permitiesen evaluar las competencias interpersonales. Sin embargo, se perfilan trabajos cada vez más sólidos en este aspecto.²³⁹

Para quienes ejercemos la pedagogía como profesión resulta de la mayor relevancia acercarnos a la identificación del estilo cognitivo de los estudiantes, a fin de estar cada vez más cerca de conocer de manera integral la personalidad del sujeto que está educándose.²⁴⁰

La identificación del estilo cognitivo como recurso teórico integral de diferenciación psicológica, constituye un apoyo inmejorable para planear y valorar acciones educativas dentro de cualquier ámbito. Por el contrario, su desconocimiento, ocasiona errores, desperdicio de tiempo e ineficiente esfuerzo al momento de intervenir pedagógicamente.

El complejo problema de cómo una persona percibe, piensa y actúa constituye una realidad cuyo estudio corresponde a la educación y, por ende, ninguna práctica o teoría acerca el fenómeno educativo pueden soslayarlo.

Es menester conocer la ubicación que tienen las personas dentro del continuo dependencia/independencia y propiciar que a través de experiencias educativas de espectro amplio, es decir, desde la familia, la escuela, el grupo social, etcétera, sumen a las características socialmente valoradas que poseen de acuerdo con su estilo cognitivo, la adquisición de aquellas igualmente deseables que les permitan armonizar sus papeles de autonomía y de relación. Es probable que una persona que tiene acceso a desarrollar en sí misma las características de crecimiento humano paradigmáticas de cada polo, obtendrá mayor potencial transformador.

238 Como una demostración de lo dicho, es frecuente encontrar el EFT dentro de la sección de pruebas de inteligencia: *Test Posseduti Dalla Biblioteca del Dipartimento di Psicologia Di Bologna. Test di Efficienza Intellettiva Diagnosi Funzionale e Scale di Sviluppo.* <http://www-psicologia.psibo.unibo.it/test/testtip.htm> [feb 2002]

239 Cfr. STERNBERG, R. J. *Thinking styles.* New York, Cambridge University Press, 1997; *Practical intelligence.* New York, Cambridge University Press, 2000; *How to develop student creativity.* Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1996; "Successful intelligence: Finding a balance". *Trends in Cognitive Sciences.* 1999, No. 3, pp. 436-442; "The theory of successful intelligence". *Review of General Psychology.* 1999, No.3, pp. 292-316; CALVIN, W. H. *Cómo piensan los cerebros. La evolución de la inteligencia antes y ahora.* Barcelona, Debate, 2001; LIAÑO, H. *Cerebro de hombre, cerebro de mujer.* Barcelona, Ediciones B de Bolsillo, 2001

240 Distinguir de *estilo educativo* o de aprendizaje: SÁNCHEZ MOGUEL, A. "Uso de un cuestionario de opinión sobre el trabajo docente para conocer las preferencias de los estudiantes en estilos educativos" En: *Memoria del Quinto Foro de Evaluación Educativa.* Ensenada, B.C., 2002. pp.315-331

Origen de los estilos Dependiente e Independiente de campo

El estilo cognitivo más característico de una persona parece definirse alrededor de la mitad de la segunda década de la vida. Antes de esta edad se observa aumentar individualmente la dirección hacia la independencia de campo, aunque en todos los grupos se encuentran diferencias individuales. Después de este punto, los cambios en la posición ocupada en el continuo resultan mínimos, a menos que los sujetos reciban entrenamiento específico.²⁴¹ Cabe recordar lo dicho antes sobre la influencia cultural, ya que en las sociedades en las que se fomenta la autonomía de los niños frente a sus padres y en general hacia la autoridad, es más frecuente la independencia de campo, la competencia en reestructuración cognitiva y la autoconfianza,²⁴² que en aquellas en que se fomenta la conformidad afiliativa y la obediencia.

Hacia finales de los años setenta se hicieron investigaciones transculturales que intentaban conocer, primero, la relación entre las demandas adaptativas que cada grupo social le impone al individuo; y, segundo, la naturaleza de los cambios en la dimensión dependencia/independencia de campo en las sociedades durante el curso de la historia de la humanidad.²⁴³

Desde el punto de vista cultural, los estudios realizados desde 1975 han reportado diferencias en cuanto a los estilos cognitivos más característicos en sociedades con una más o menos rígida ordenación social.

...Los miembros de los grupos de cazadores nómadas y recolectores tienden a ser relativamente independientes de campo y realizan bien las tareas de reestructuración cuando se les compara con miembros de grupos agricultores sedentarios. Estos hallazgos pueden enfocarse tanto desde una perspectiva contemporánea como histórica...²⁴⁴

Parece ser que la socialización como proceso histórico llevó en algunas épocas de un estilo independiente a uno dependiente de campo. Sin embargo, habría que considerar si el desarrollo actual de las grandes ciudades frente a las comunidades rurales o sociedades no industrializadas se halla en ese mismo camino. Partiendo de un principio adaptativo parece razonable inferir que los factores socioculturales que operan durante la ontogenia (valores, ideología,

241 WITKIN, H.A.; D.R. GOODENOUGH y KARP, S. A. "Stability Of Cognitive Style From Childhood to Young Adulthood" Downstate Medical Center, Brooklyn, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967. Vol.7, No.3. pp. 291-300

242 ALLEN, V. L. y D. NEWTON. "Development of Conformity and Independence" *Journal of Personality and Social Psychology*, Wisconsin, 1972. Vol. 22, No. 1. pp. 18-30. WITKIN H.A., y otros "Social conformity and psychological differentiation" Princeton, N. J., Educational Testing Service, *International Journal of Psychology*, 1974. Vol. 9, No.1. pp.11-29

243 DÍAZ-GUERRERO, R. *op. cit.*, p. 85 ss

244 WITKIN, H.A y D. R. GOODENOUGH. *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*, p.129 ss; WITKIN, H.A y BERRY, JOHN W. "Psychological Differentiation in Cross-Cultural Perspective". Princeton, N. J., Educational Testing Service, Div. of Psychological Studies, *Journal of Cross Cultural Psychology*, 1975. Vol. 6, No. 1. pp. 4-87

situación material) juegan un papel clave en el desarrollo de las diferencias de estilo cognitivo. Gráficamente estas diferencias podrían explicarse del siguiente modo:



En torno a la variable sexo, no exenta de matices socio-culturales y por ello más precisamente denominada género, los niños y las niñas algunas veces presentan -en sociedades como la nuestra- diferencias en el desarrollo de mayor independencia de campo entre los primeros. Es frecuente, por otro lado, encontrar que los varones adultos tiendan a obtener puntuaciones más altas en reestructuración cognitiva, mientras que las mujeres adultas lo hagan en competencias interpersonales; parece encontrarse una diferencia determinada genéricamente a lo largo de las investigaciones con jóvenes de ambos sexos a partir de la adolescencia, en tareas de visualización espacial.²⁴⁵

Posterior a esta edad, se reportan resultados sin la debida consistencia, lo que no permite hacer afirmaciones categóricas sobre las tendencias en el desarrollo de las diferencias en estilo cognitivo entre los sexos o si éstas se hallan en un proceso de transformación. Desde el punto de vista endocrinológico se reportan cambios en las puntuaciones obtenidas en tareas de automatización y en tareas de reestructuración²⁴⁶ lo cual, a pesar de no ser concluyente, ha generado una gran cantidad de investigaciones en las cuales se asocian las variables sexo y estilo cognitivo.

De igual modo, en estudios de corte genetista, las investigaciones no han llegado a ser significativas en el origen de las capacidades típicas de cada una de las dimensiones del estilo cognitivo. Lo que sí puede a la fecha afirmarse es que los niveles hormonales influyen en la especialización hemisférica funcional durante el

²⁴⁵ WITKIN, H.A.; D.R. GOODENOUGH y KARP, S. A. "Stability Of Cognitive Style From Childhood To Young Adulthood" Downstate Medical Center, Brooklyn, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967. Vol.7, No.3. pp. 291-300; FORNS-SANTACANA, M., J. A. AMADOR y F. ROIG-LÓPEZ, *op. cit.* pp. 180 ss

²⁴⁶ JANOWSKY, J.S., OVIATT, S.K., Y ORWOLL, E.S. "Testosterone Influences Spatial Cognition in Older Men" *Behavioral Neuroscience*, Vol. 108, No. 2. pp. 325-332

crecimiento y ello puede derivar en el desarrollo de mayor o menor capacidad de reestructuración cognitiva o de competencia interpersonal.²⁴⁷

Así, las investigaciones de corte biológico (endocrino, genético) aún hoy no son concluyentes, y no podrían serlo, pues los seres humanos nunca fuimos sólo *natura*. Los aspectos ambientales, culturales y educativos completan necesariamente el espectro de la realidad que quiera comprenderse y explicarse.

En estudios de mayor amplitud en los cuales se trata de determinar el estilo cognitivo y su relación con los ambientes socioeconómicos, culturales, educativos, entre otros, subyace la duda acerca del primer eslabón de la cadena causal, dado que sugeriría variación concomitante, por ejemplo, entre los sujetos que optan por dedicarse al estudio de la música o al desarrollo profesional como deportistas,²⁴⁸ entre los cuales se han observado puntuaciones comparativamente altas en pruebas de reestructuración cognitiva, sin poder afirmarse si ello es causa o resultado de la elección. Aunque los datos no son definitivos, sí se ha reportado desde hace años el papel de la ejercitación en la ejecución de la tarea a través de programas educativos tendientes a desarrollar las aptitudes consideradas deseables en diversos campos.²⁴⁹

Nuevamente en este punto las investigaciones están todas por hacer, desde la perspectiva pedagógica es necesario fomentar en las diversas edades y situaciones, prácticas educativas que alienten el funcionamiento autónomo sin perder la capacidad de interactuar socialmente de manera sana y constructiva.

Investigaciones Futuras

Dado que este modelo ha basado sus explicaciones en tres grandes constructos: la confianza en las referencias internas o externas en la percepción de la verticalidad, la habilidad para la reestructuración cognitiva y la habilidad para el desarrollo de las competencias interpersonales, una primera cuestión a resolver consistiría en distinguir claramente cada una de las funciones involucradas en la percepción de la verticalidad y en la reestructuración cognitiva, a fin de poder explicarlas independientemente y obtener medidas separadas de estos dos procesos. Esto se haría con el fin de determinar si está implicado el proceso de desenmascaramiento visual en la reestructuración o si, por el contrario, las diferencias individuales en la percepción de la verticalidad se deben a factores

247 WITKIN, H.A. y D. R. GOODENOUGH. *Estilos cognitivos. Naturaleza y orígenes*, p. 101 ss

248 *Ibidem*, p. 112 ss

249 HORAK, V. M. y M. J. ZWENG. "The Effects of Inductive-Deductive Methods and Field Dependence-Independence Cognitive Style Upon Student Achievement in Mathematics" Paper Presented at the 56th Meeting of The National Council of Teachers of Mathematics. San Diego, Ca. 1978. 19 p.

como la torsión ocular visualmente inducida o los efectos de la inclinación corporal.²⁵⁰

Un conjunto más de estudios estaría encaminado a desarrollar experimentalmente el entrenamiento que lleve a los sujetos a mejorar la reestructuración cognitiva para comprobar si hay una dimensión de reestructuración general en cada individuo y esto posibilita extrapolarla a otras áreas.

Otro aspecto pendiente sería definir operacionalmente las llamadas competencias interpersonales y diseñar pruebas que permitan su medida.

Un estudio factorial podría aportar también la comprobación de la relación jerárquica entre la confianza en las referencias internas versus externas, las competencias interpersonales y la reestructuración cognitiva.

Probar si logrando incrementar, a través de sesiones de psicoterapia, la mayor autonomía personal, mejoraría la habilidad de reestructuración cognitiva.

Promover mediante la investigación el desarrollo de pruebas auditivas y verbales que incidan en niveles de funcionamiento psicolingüístico más profundos equivalentes a las de reestructuración cognitiva espacial a fin de analizar la posibilidad de generalización de la capacidad de reestructuración cognitiva hacia tareas de índole auditiva y verbal

Los estudios señalados y otros más se hallan sugeridos desde la época de mayor avance en la aplicación del modelo. Algunas experiencias de este tipo han tenido lugar durante estos años, a través de la realización de investigaciones experimentales, análisis factoriales y procedimientos de entrenamiento, según se reporta en gran cantidad de artículos científicos del área. Sin embargo, es mi convicción que hoy se hace necesario abocarse a la integración de enfoques, tanto epistemológicos como disciplinarios, a fin de lograr acercamientos comprensivos desde una visión amplia de la pedagogía.

A continuación presento un cuadro resumen con los elementos característicos de un estilo y otro, sólo con el fin de identificar las diferencias reportadas; en el entendido de que, como se expresa en los diversos documentos revisados, no existen personas totalmente independientes o totalmente sensibles al campo, sino más bien con una tendencia observable hacia alguna de las dos posibilidades.

250 GUTIÉRREZ VÉLEZ, A. y otros. "Metodología para determinar los estilos cognitivos en gimnastas con la utilización de plataformas de fuerza". *Revista Digital*. Universidad de Buenos Aires. Año 9, No. 60. [mayo 2003]

CARACTERÍSTICAS ASOCIADAS CON CADA DIMENSIÓN DE ESTILO COGNITIVO

INDEPENDENCIA DE CAMPO	DEPENDENCIA DE CAMPO
Mayor confianza en las claves internas o vestibulares en la percepción de la verticalidad	Mayor confianza en las claves externas o del campo visual en la percepción de la verticalidad
Mayor aptitud para desenmascarar figuras ensambladas	Menor aptitud para desenmascarar figuras ensambladas
Menor competencia interpersonal	Mayor competencia interpersonal
Enfoque articulado en el funcionamiento cognitivo frente a la percepción del entorno	Enfoque global en el funcionamiento cognitivo frente a la percepción del entorno
Sentido de identidad separada	Sentido de identidad integrada
Mayor autonomía del entorno social en la formación de opiniones	Mayor integración con el entorno social en la formación de opiniones
Concepto corporal articulado	Concepto corporal integrado
Controles más estructurados para canalizar impulsos, como intelectualización, aislamiento y proyección	Controles menos estructurados para canalizar impulsos, como represión y negación.
Orientado al logro individual y la competencia	Orientado a la adaptación y la cooperación social
Mayor especialización de funciones neurofisiológicas	Menor especialización de funciones neurofisiológicas
Orientación impersonal	Orientación interpersonal
Mayor autonomía del entorno en la definición de metas personales	Mayor integración con el entorno en la definición de metas personales
Utiliza el método de prueba de hipótesis en la solución de problemas y formación de conceptos	Utiliza el método de observación del entorno en la solución de problemas y formación de conceptos
Mejor desempeño frente a situaciones abiertas, ambiguas o información confusa o poco clara	Mejor desempeño frente a situaciones concretas, estructuradas e información clara
Aprendizaje más activo y menos adaptativo	Aprendizaje menos activo y más adaptativo
Menor respuesta a claves sociales	Mayor respuesta a claves sociales
Pensamiento más divergente	Pensamiento más convergente

METODOLOGÍA

6.1 Planeación del estudio

Con el fin de describir las características del problema enunciado, por lo menos en un nivel inicialmente exploratorio, es decir, encontrar qué factores están detrás de la tendencia a la autonomía en la búsqueda del conocimiento por parte de los estudiantes, se procedió a identificar grupos de cada uno de los colegios de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, que estuviesen interesados en participar en el análisis enunciado. En la primera fase se llevó a cabo un sondeo a fin de estimar las posibilidades de abordar el tema con la población accesible. A esto correspondió la llamada investigación inicial a la cual me referiré más adelante.

6.11 Población y muestra

Para ese momento contábamos con cinco licenciaturas: Historia, Filosofía, Geografía, Letras Hispánicas y Pedagogía, consideradas las de mayor representatividad en cuanto a la población estudiantil de la Facultad a causa de lo extenso de su matrícula de primer ingreso. En el estudio final que aquí se reporta se incluyó también al Colegio de Bibliotecología a solicitud de algunos de sus profesores, especialistas en dicha área y estudiosos de los aspectos relacionados con la formación profesional de sus alumnos.

El tamaño de la muestra definitiva obedeció a seleccionar aproximadamente al 12% de la población total inscrita a cada uno de los seis colegios mencionados.

La muestra final se integró por 440 alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, 155 mujeres y 285 hombres, de los cuales 38 eran en ese momento estudiantes de Bibliotecología, 56 de Filosofía, 75 de Geografía, 63 de Historia, 56 de Letras Hispánicas y 152 de Pedagogía.

COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA DEFINITIVA POR COLEGIO

Colegio	Población Inscrita 2001 ²⁵¹	No. Sujetos	%
BIBLIOTECOLOGÍA	316	38	12.02
FILOSOFÍA	463	56	12.09
GEOGRAFÍA	626	75	11.98
HISTORIA	523	63	12.04
LETRAS HISPÁNICAS	468	56	11.96
PEDAGOGÍA	1269	152	11.97
TOTAL		440	

²⁵¹ Secretaría Académica de Servicios Escolares. Facultad de Filosofía y Letras. "Población escolar 1995-2001" 24 de enero de 2001. 4 p.

Las muestras definitivas por colegio se integraron con los estudiantes que asistieron el día que se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos, en los horarios acordados con los profesores.

El rango de edad de los participantes fue de los 17 a los 65 años, con una media de $\bar{x} = 21.47$ y una desviación estándar de $\sigma = 4.58$.

Con el objetivo de facilitar el análisis de los datos en cuanto a la variable edad, se dividió a los participantes en dos grupos basados en la mediana ($Med = 20$). En el primero de ellos, denominado jóvenes, los rangos de edad eran de 17 a 20 años (E^1) y en el segundo, denominado adultos, los rangos de las edades eran de 21 a 65 años (E^2). De esta manera, de acuerdo con la variable edad, 234 estudiantes conformaron el grupo de jóvenes y 206 integraron el grupo de adultos.

MUESTRA DIVIDIDA POR SEXO COLEGIO Y EDAD

COLEGIO	S	E ¹	E ²	t _♀	t _♂	T
Bibliotecología	♀	5	21	26		
	♂	3	9		12	
total		8	30			38
Filosofía	♀	14	10	24		
	♂	24	8		32	
total		38	18			56
Geografía	♀	28	11	39		
	♂	19	17		36	
total		47	28			75
Historia	♀	10	17	27		
	♂	14	22		36	
total		24	39			63
Letras	♀	16	14	30		
	♂	17	9		26	
total		33	23			56
Pedagogía	♀	79	60	139		
	♂	5	8		13	
total		84	68			152
TOTALES		234	206	155	285	440

6.12 Variables, indicadores e hipótesis

Las variables a medir se hallan contempladas en cada enunciado de hipótesis y, los indicadores, conceptualizados de acuerdo con los instrumentos diseñados a partir de cada uno de los referentes teóricos con que se trabajó.

Ya que de hecho se trata de una investigación de tipo descriptivo, se señalan a continuación con el fin de guiar el proceso metodológico, los siguientes enunciados hipotéticos:

Entre los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM considerados en la muestra, pertenecientes a los seis colegios participantes en el estudio:

1. Existe una tendencia a poseer creencias conductuales (CC) más favorables que desfavorables hacia buscar el conocimiento de manera autónoma
2. Existe una tendencia a poseer actitudes (A) más favorables que desfavorables hacia buscar el conocimiento de manera autónoma
3. Existe una tendencia a poseer normas subjetivas (NS) más favorables que desfavorables hacia buscar el conocimiento de manera autónoma
4. Existe una tendencia a poseer creencias normativas (CN) más favorables que desfavorables hacia la búsqueda del conocimiento de manera autónoma
5. Existe una tendencia a expresar intención (I) de buscar de manera autónoma el conocimiento
6. Existe una tendencia a ubicar en el control interno el núcleo de sus decisiones (LCI)
7. Existe una tendencia hacia la independencia de campo (IC) como estilo cognitivo
8. Quienes poseen una tendencia mayor hacia la externalidad en la fuerza que orienta sus decisiones (LCE), tienen creencias, actitudes e intenciones menos favorables hacia la búsqueda autónoma del conocimiento y mayor orientación hacia la dependencia o sensibilidad al campo (DC) como estilo cognitivo

9. Quienes poseen una tendencia mayor hacia la internalidad en la fuerza que orienta sus acciones (LCI), tienen creencias, actitudes e intenciones más favorables hacia la búsqueda autónoma del conocimiento y mayor orientación hacia la independencia de campo (IC) como estilo cognitivo
10. Existen variaciones en cuanto a las variables colegio, edad y sexo en sus creencias, actitudes e intenciones hacia la búsqueda autónoma del conocimiento, locus de control y estilo cognitivo

6.13 Instrumentos

Para la fase de acopio de información se recurrió a la aplicación de tres instrumentos a cada uno de los participantes. Dichas pruebas fueron derivadas de los modelos analizados en la sección dedicada a los referentes teóricos de esta tesis, a saber: 1) escala de creencias, actitudes e intenciones hacia la búsqueda autónoma del conocimiento, elaborada a partir del modelo de la teoría de la acción razonada; 2) escala de Jorge La Rosa para identificar grado de internalidad/externalidad en el locus de control y 3) *Grupal Embedded Figure Test* (GEFT) prueba para identificar la tendencia hacia la dependencia/independencia de campo, como estilo cognitivo.²⁵²

Instrumento 1.

Diseñé, como primer instrumento, una escala para conocer las creencias, actitudes e intenciones de los estudiantes hacia la búsqueda autónoma del conocimiento. Para este efecto partí de lo que Fishbein llama *Investigación inicial*. Dicho estudio sirve para obtener pruebas de la aplicabilidad de la teoría en el grupo que se pretende estudiar, así como para elaborar las escalas que podrían ser usadas en la medición de las creencias, actitudes e intenciones de hacer algo. La información que los sujetos proporcionen, debe ser analizada en términos de la frecuencia con que se repitan enunciados similares. Se considerarán creencias predominantes aquellas que reúnan el 70 % de las respuestas proporcionadas con mayor frecuencia.²⁵³

En primer lugar se aplicó a los participantes el siguiente cuestionario formado por los siete reactivos iniciales, relacionados con la búsqueda autónoma del conocimiento.

- I. ¿Qué es para ti la búsqueda autónoma del conocimiento?
- II. ¿Qué ventajas tiene?
- III. ¿Qué desventajas?
- IV. Primera idea que te sugiere la búsqueda autónoma del conocimiento
- V. ¿Quién crees que estaría en contra de que la lleves a cabo?
- VI. ¿Quién a favor?
- VII. ¿A quién consultarías en caso de duda acerca de llevarla a cabo o no?

Como se recordará, para Fishbein²⁵⁴ ninguna conducta dada, en este caso la búsqueda del conocimiento por parte del estudiante, puede ser utilizada para inferir creencias, actitudes e intenciones; habrá más bien que conocer estas tres categorías para estar en posibilidad de predecir probabilísticamente la realización de la conducta. Un investigador que quiera utilizar la TAR, no puede hacer

²⁵² Ver anexos 1, 2 y 3

²⁵³ Ver anexo 4

²⁵⁴ FISHBEIN, M. y otros. "Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos...". p. 25 ss

simplemente una lista de comportamientos considerados relevantes o de creencias normativas, sino que debe dirigirse a una muestra de la población a fin de tratar de identificar las creencias predominantes respecto al objeto en cuestión

Así, a partir de lo obtenido, se diseñó la escala de medición de creencias, actitudes e intenciones de llevar a cabo la búsqueda autónoma del conocimiento, la cual fue sometida a un proceso de validación mediante su aplicación a 110 estudiantes de las distintas licenciaturas muestreadas.

En su versión definitiva el instrumento quedó formado por dos partes. La primera es una subescala tipo diferencial semántico en la cual se ofrecen al sujeto dieciséis pares de enunciados que expresan estados de ánimo o afectivos bipolares en torno a la búsqueda autónoma del conocimiento y se solicita que el estudiante señale la posición en la que considera encontrarse marcando una de las seis líneas horizontales que separan cada enunciado del colocado al extremo contrario.

En la segunda parte, a través de una escala de formato tipo Likert, se presentan al sujeto veintiocho aseveraciones referidas a sus creencias conductuales (CC) y normativas (CN), normas subjetivas (NS), formadas por su evaluación de creencias, referentes sociales, motivación para complacer a éstos, así como su intención (I). Diez expresiones de esta sección que constituyen los reactivos: 18-20; 22-25; 27,28 y 31, corresponden a creencias conductuales. La evaluación de dichas creencias está presente en los enunciados 17, 21, 26, 29, 30 y 32. Los referentes sociales y creencias normativas están presentes en las expresiones 33 a 36 y 44. La motivación para complacer a éstos se halla en las aseveraciones 37 a 39, 41 y 43. La intención conductual positiva o negativa se expresa a través de los números 40 y 42.²⁵⁵

En resumen, este primer instrumento partió de considerar que los individuos realizan un comportamiento cuando tienen una actitud positiva hacia su ejecución y cuando creen que es importante lo que otros piensan acerca de que lo deben o no realizar.

255. El modelo TAR y su correspondencia con los reactivos definitivos y con las medidas de correlación entre las creencias, las actitudes y las intenciones se presenta en los anexos 5 y 6

Instrumento 2.

En relación con el segundo instrumento, en este caso el utilizado para medir el grado de externalidad/internalidad en el *locus de control* (LCE y LCI), como concepto que pretende explicar las creencias características del sujeto, a partir de las cuales éste establece la génesis de los eventos cotidianos y de su propio comportamiento, se aplicó la escala tipo Likert elaborada por Jorge La Rosa²⁵⁶ quien ha sido uno de los más influyentes autores en el tema. Fue él quien a partir de la realización de investigaciones con diversos instrumentos -como se dijo antes- concluyó en una escala multidimensional formada por cinco factores para observar el constructo referido, que ha sido validada y retomada en numerosos estudios posteriores.

El primero de estos factores o subescalas, *internalidad instrumental*, se refiere a la creencia del individuo en que su esfuerzo determina el alcance de sus objetivos; la subescala *afectividad* hace énfasis en aquellas situaciones en las cuales el individuo identifica sus logros con las relaciones de tipo emocional que logra establecer con quienes le rodean; la tercera subescala: *fatalismo/suerte*, señala la influencia de un mundo azaroso; el cuarto y quinto factores surgieron al dividir la subescala original de *otros poderosos*; esto es, aquellos que forman parte de su esfera cercana como padres, jefe inmediato, pareja, se definen como *poderosos del microcosmos* y quienes ejercen un control a través de las decisiones que el sujeto considera afectan su vida a pesar de no ser personas cercanas, como es el caso de los políticos de todos los niveles, o los grandes empresarios, integran el factor *poderosos del macrocosmos*.

La subescala internalidad instrumental está formada por los reactivos: 8, 13, 19, 22, 27, 34, 38, 44, 46, 49, 53 y 58; supone un puntaje de 12 a 60. La subescala afectividad está integrada por los reactivos: 3, 7, 14, 21, 23, 26, 31, 36, 42, 52, 55 y 57 va de 12 a 60. La subescala poderosos del micro-cosmos contiene los reactivos número: 11, 17, 24, 28, 33, 35, 39, 41, 45, 48, 50 y 59 por lo cual supone un puntaje de 12 a 60. La subescala fatalismo/suerte la forman los reactivos: 2, 6, 10, 12, 15, 18, 25, 30, 32, 40, 47, 51, 56, 60 y el puntaje correspondiente va de 14 a 70. La última subescala, poderosos del macro-cosmos, está integrada por los reactivos: 1, 4, 5, 9, 16, 20, 29, 37, 43, 54 y 61; reúne de 11 a 55 puntos.²⁵⁷

A mayor puntaje total obtenido con este instrumento, corresponde una mayor tendencia a la externalidad en el locus de control.

²⁵⁶ LA ROSA M., J. *Escala de locus de control y autoconcepto: construcción y validación.* p. 40 ss

²⁵⁷ Ver cuadro de subescalas y reactivos en el anexo 7

Instrumento 3.

El tercer instrumento, la Prueba de Figuras Ocultas o *GEFT (Grupal Embedded Figures Test)* creada para identificar la tendencia hacia la independencia/dependencia de campo (IC/DC) como estilo cognitivo es, como se dijo, una prueba de lápiz y papel diseñada con el objetivo de obtener la medida de la capacidad analítica y de reestructuración al identificar la separación de un elemento que forma parte de un contexto, pero cuya presencia en éste no resulta evidente sino que se halla "enmascarada" "oculta" o "ensamblada" dentro del mismo. Consiste en un cuadernillo con 18 figuras complejas en las cuales se han ocultado 8 figuras simples, las cuales están impresas en la cubierta posterior o contraportada del mismo. Está compuesto por tres secciones; la primera contiene 7 reactivos o figuras complejas, es considerada de ensayo por lo que no se contabiliza, requiere de proporcionar a los ejecutantes un máximo de dos minutos para llevarla a cabo; la segunda y la tercera equivalentes entre sí en grado de dificultad, presentan cada una 9 reactivos y deben ser ejecutadas en un máximo de cinco minutos cada una. El resultado final es el número total de formas simples trazadas correctamente sobre cada una de las 18 complejas. Como se indicó antes, la norma que separa a los campo independientes (IC) de los campo dependientes (DC) es un resultado de 11.4, aunque hay quienes redondean el puntaje a 12 como en el caso de la presente investigación.²⁵⁸ El nivel de medición de este instrumento es de intervalo.

6.2 Proceso de observación

Una vez seleccionada la muestra definitiva y preparados los instrumentos se procedió a la fase de acopio.

Concerté fecha y hora para la aplicación de los instrumentos con el profesor correspondiente a cada grupo de estudiantes participantes en la investigación. Acudí en cada ocasión personalmente a realizarla llevando los documentos, lápices suficientes y cronómetro para tomar el tiempo en el caso del tercer instrumento. Las aplicaciones tuvieron lugar en dos grupos de bibliotecología, dos de filosofía, tres de geografía, dos de historia, dos de letras hispánicas y tres de pedagogía, de distintos semestres y todos pertenecientes al turno matutino; las sesiones de acopio se llevaron a cabo del 20 de agosto de 2001 al 31 de enero del 2002.

Previo a hacer entrega del primer instrumento expliqué a los estudiantes de cada grupo el asunto central de la investigación, así como la pretensión de culminarla como tesis de doctorado en pedagogía. Puntalicé que sus respuestas a los tres

258 WITKIN, H.A., OLTMAN, P.K., RASKIN, E., KARP.,S.A. *A Manual for the Embedded Figures Tests*, p.15 ss

instrumentos requerían de ser sinceras y que, pudiendo ser anónimas, les solicitaba proporcionar datos referentes a su fecha de nacimiento, sexo y colegio. Señalé que, en el caso de deseárselo, podían agregar su nombre y dirección de correo electrónico a fin de establecer contacto posterior con ellos y así conocieran sus resultados individuales. Anoté en el pizarrón en cada grupo mi dirección de correo electrónico. Agradecí la colaboración solidaria ofreciendo corresponder del mismo modo en su momento, si se daba el caso, y procedí a la aplicación. El orden de aplicación de los instrumentos fue en todos los casos el mismo, a saber: 1° *GEFT* ; 2° *Escala de creencias, actitudes e intenciones* y 3° *Escala de Locus de Control*

En general los estudiantes participaron de buen grado e incluso algunos de ellos -en un número mucho menor al que hubiera sido deseable- respondieron al correo en el cual posteriormente les solicité definir si se consideraban estudiante autónomo, para cotejar esta percepción con sus resultados y continuar en un futuro con esta investigación desde una perspectiva comprensiva que pudiese complementarla. Finalmente sólo se envió respuesta con sus datos individuales a los quince que respondieron a la cuestión.²⁵⁹

Tratamiento estadístico

El paquete estadístico utilizado para el manejo de los datos fue el llamado *Statistic Packet for Social Sciences*, por sus siglas: *SPSS*.

El primer paso fue elaborar la base de datos de la investigación que inicialmente reunió los siguientes aspectos:

- número progresivo
- nombre y dirección de correo electrónico -en caso de haberlo proporcionado-
- colegio
- fecha de nacimiento (día, mes y año)
- sexo
- fecha de aplicación
- puntajes obtenidos en cada uno de los reactivos

Se realizaron cálculos separados para cada uno de los instrumentos y se obtuvieron, según el caso, frecuencias, puntajes medios, desviación estándar y porcentajes de los factores considerados en los instrumentos por cada variable independiente: sexo, colegio y edad.

Se realizaron pruebas para comparar los puntajes entre los grupos de participantes y saber si existían diferencias estadísticamente significativas entre

²⁵⁹ Ver anexo 9

cada subescala o factor para cada variable independiente; de lo contrario, se reportó como dato descriptivo.

Se calculó coeficiente de correlación no paramétrica rho de Spearman entre los factores del modelo de la teoría de la acción razonada.

Se graficaron los resultados según cada reactivo o factor para la muestra total y cada variable independiente. Se realizaron gráficas comparativas por sexo, edad y colegio.

Se compararon los puntajes medios y los extremos alcanzados en las variables estilo cognitivo (IC y DC), locus de control (LCI y LCE) creencias conductuales (CC), actitudes (A) e intención (I) de buscar el conocimiento de manera autónoma de la muestra total.

6.3 Descripción, análisis e interpretación de resultados²⁶⁰

6.31 Creencias, actitudes e intenciones

PRIMERA PARTE: ACTITUDES

En esta primera parte se abordarán los resultados obtenidos con los reactivos del 1 al 16, de la *Escala de actitudes, creencias e intenciones*.²⁶¹

A continuación pueden observarse las medias generales obtenidas por los participantes de la muestra total.

TABLA 1
PUNTAJES MEDIOS DE ACTITUDES
DE LA MUESTRA TOTAL

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
inseg/seguridad	440	4.62	1.30
sometim/libertad	440	5.16	1.15
confusión/claridad	440	3.96	1.44
a disgusto/a gusto	440	4.96	1.28
satisf otros/propios	440	5.16	1.26
mayor carga/ poder	440	4.08	1.62
aburrimiento/reto	440	5.20	1.07
miedo/aplomo	440	4.25	1.46
compromiso/placer	440	3.60	1.86
indecisión/decisión	440	4.71	1.40
incertid/certidumbre	440	4.04	1.57
desánimo/estímulo	440	5.10	1.16
dependen/autonomía	440	5.07	1.29
insatis/satisfacción	440	5.22	1.13
baja/alta autoestima	440	5.09	1.16
desviado/ubicado	440	4.66	1.38
Valid N (listwise)	440		

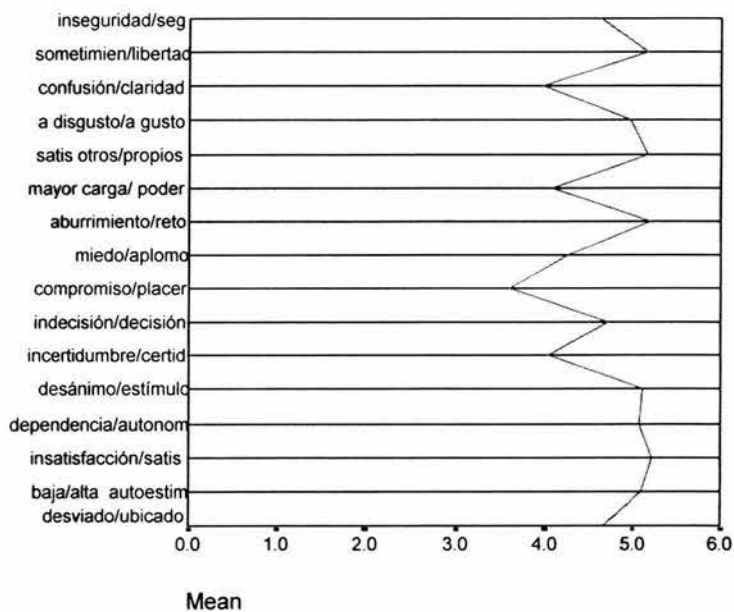
Como puede apreciarse, la media de la muestra total rebasa el puntaje de tres obtenido en los reactivos de actitudes, lo cual marca entre los participantes en

²⁶⁰ El orden en el que se presentan es: actitudes, creencias e intenciones de llevar a cabo la búsqueda autónoma del conocimiento, posteriormente tendencia a la internalidad/externalidad en su locus de control, enseguida grado de dependencia/independencia de campo en su estilo cognitivo y, por último, resultados combinados entre los diversos grupos y variables.

²⁶¹ Ver anexos 1 y 5

general, una declaración actitudinal más favorable que desfavorable hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.

GRÁFICA 1
ACTITUDES DE LA MUESTRA TOTAL



VARIABLES ACTITUD/SEXO

Enseguida se presentan las medias generales obtenidas por los participantes de la muestra total en la primera parte de este instrumento, referida a las actitudes hacia la búsqueda autónoma del conocimiento, comparativamente entre mujeres y hombres.

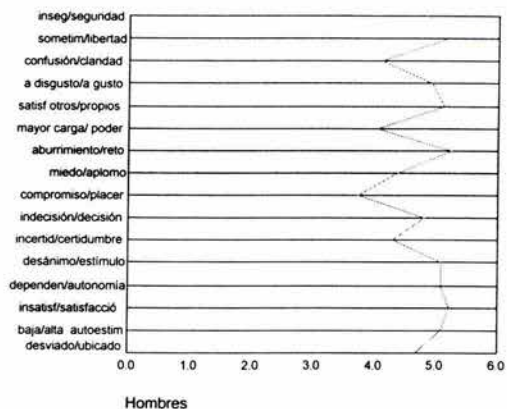
TABLA 2
PUNTAJES MEDIOS DE ACTITUDES POR SEXO

Group Statistics

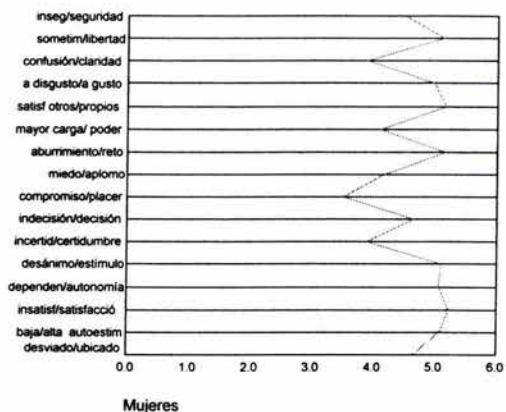
	SEXO	N	Mean	Std. Deviation
inseguridad	hombre	155	4,84	1,22
	mujer	284	4,52	1,30
sometimiento	hombre	155	5,19	1,14
	mujer	282	5,20	1,02
confusión	hombre	154	4,14	1,30
	mujer	283	3,91	1,46
a disgusto	hombre	154	4,96	1,28
	mujer	284	4,99	1,22
satisfacer otros	hombre	153	5,19	1,07
	mujer	282	5,23	1,17
mayor carga	hombre	152	4,11	1,60
	mujer	282	4,15	1,53
aburrimiento	hombre	155	5,25	1,05
	mujer	284	5,20	1,04
miedo	hombre	153	4,44	1,38
	mujer	282	4,22	1,40
compromiso	hombre	154	3,76	1,89
	mujer	282	3,56	1,81
indecisión	hombre	155	4,82	1,31
	mujer	284	4,67	1,42
incertidumbre	hombre	155	4,30	1,52
	mujer	279	3,97	1,49
desánimo	hombre	154	5,13	1,12
	mujer	284	5,12	1,10
dependencia	hombre	154	5,12	1,18
	mujer	282	5,12	1,21
insatisfacción	hombre	155	5,21	1,10
	mujer	283	5,26	1,06
baja autoestima	hombre	154	5,12	1,06
	mujer	282	5,14	1,06
desviado	hombre	154	4,70	1,33
	mujer	284	4,67	1,36

Enseguida se grafican los resultados en cuanto a la variable actitudes hacia la búsqueda autónoma del conocimiento, en los grupos de hombres y mujeres de la muestra total.

**GRÁFICA 2
ACTITUDES HOMBRES**



**GRÁFICA 3
ACTITUDES MUJERES**



Se realizaron pruebas para comparar las medias y las varianzas de los dos grupos de participantes por sexo (hombres y mujeres) con el fin de comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes obtenidos en cada actitud. La información se presenta más adelante en la tabla 4.

A continuación se analiza el resultado de cada reactivo de actitud por sexo.

Inseguridad/Seguridad

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 4.727$ $p \leq 0.030$, como la probabilidad es menor de 0.05 se asume que las varianzas son diferentes. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(437) = 2.516$ $p \leq 0.012$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias. En este caso $0.012 < 0.05$, por lo tanto, **sí existen diferencias significativas entre las medias en inseguridad/seguridad entre los hombres y las mujeres. Los varones manifiestan mayor seguridad que las mujeres en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento**

Sometimiento/Libertad

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .467$ $p \leq 0.495$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(435) = -.047$ $p \leq 0.962$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias. En este caso $0.962 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias significativas entre las medias en sometimiento/libertad entre los hombres y las mujeres. Como dato descriptivo puede reportarse que las mujeres declaran mayor libertad que sometimiento en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Confusión/Claridad

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 4.201$ $p \leq 0.041$, como la probabilidad es menor de 0.05 se asume que las varianzas son diferentes. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas diferentes. Resultando $t(435) = 1.648$ $p \leq .100$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.100 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en**

confusión/claridad entre los hombres y las mujeres. Como dato descriptivo puede reportarse que los hombres manifiestan mayor claridad que confusión en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.

A disgusto/A gusto

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.019$ $p \leq 0.890$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas es. Resultando $t(436) = -.254$ $p \leq 0.800$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.800 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en a disgusto/a gusto, entre los hombres y las mujeres. Como dato descriptivo puede reportarse que las mujeres manifiestan mayor gusto que disgusto en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Satisfacer intereses de otros/Propios

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 1.129$ $p \leq 0.289$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(433) = -.390$ $p \leq 0.697$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.697 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en satisfacer a otros, entre los hombres y las mujeres. Como dato descriptivo puede reportarse que las mujeres manifiestan sentir que satisfacen intereses más propios que de otros en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Mayor carga/Mayor poder

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.233$ $p \leq 0.629$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(432) = -.260$ $p \leq .795$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.795 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en mayor carga/mayor poder, entre los hombres y las mujeres. Como dato descriptivo puede reportarse que las mujeres manifiestan sentir mayor poder que mayor carga en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Aburrimiento/Reto

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.088$ $p \leq 0.767$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(437) = .461$ $p \leq .645$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.645 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias significativas entre las medias en aburrimiento/reto, entre los hombres y las mujeres. Como dato descriptivo puede reportarse que los hombres manifiestan sentir mayor reto que aburrimiento en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Miedo / Aplomo

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .942$ $p \leq 0.332$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(433) = 1.557$ $p \leq .120$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.120 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en miedo/aplomo, entre los hombres y las mujeres. Como dato descriptivo puede reportarse que los hombres manifiestan sentir mayor aplomo que miedo en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Compromiso/Placer

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .560$ $p \leq 0.455$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(434) = 1.103$ $p \leq .271$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.217 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en compromiso/placer entre los hombres y las mujeres. Como dato descriptivo puede reportarse que los hombres manifiestan sentir mayor placer que compromiso en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Indecisión/Decisión

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 3.960$ $p \leq 0.047$, como la probabilidad es menor de 0.05 se asume que las varianzas son diferentes. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas diferentes.

Resultando $t(437) = 1.115$ $p \leq .266$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.266 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en indecisión/decisión entre los hombres y las mujeres. Como dato descriptivo puede reportarse que los hombres manifiestan sentir mayor decisión que indecisión en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Incertidumbre/Certidumbre

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .021$ $p \leq 0.886$ como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(432) = 2.179$ $p \leq .030$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.030 < 0.05$, por lo tanto, **sí existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en incertidumbre/certidumbre entre los hombres y las mujeres. Los hombres manifiestan sentir mayor certidumbre que las mujeres en su actitud hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Desánimo/Estímulo

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .265$ $p \leq 0.607$ como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(436) = 0.060$ $p \leq .952$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.952 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en desánimo/estímulo entre los hombres y las mujeres. Como dato descriptivo puede reportarse que los hombres manifiestan sentir mayor estímulo que desánimo en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Dependencia/Autonomía

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .232$ $p \leq 0.631$ como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(434) = -.060$ $p \leq .952$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.952 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en dependencia/autonomía entre los hombres y las mujeres. Como dato descriptivo se reporta que en el caso de ambos**

grupos (hombres y mujeres) existe la misma manifestación de mayor autonomía que dependencia en su actitud hacia llevar a cabo la búsqueda del conocimiento por ellos mismos.

Insatisfacción/Satisfacción

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .260$ $p \leq 0.611$ como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(436) = -.453$ $p \leq .651$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.651 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en insatisfacción/satisfacción entre los hombres y las mujeres. Como dato descriptivo puede reportarse que las mujeres manifiestan sentir mayor satisfacción que insatisfacción en su actitud hacia llevar a cabo la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Baja/Alta autoestima

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .407$ $p \leq 0.524$ como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(434) = -.141$ $p \leq .888$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.888 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en baja/alta autoestima entre los hombres y las mujeres. Como dato descriptivo puede reportarse que las mujeres manifiestan sentir autoestima más alta que baja en su actitud hacia llevar a cabo la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Desviado/Ubicado

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .207$ $p \leq 0.649$ como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(436) = .239$ $p \leq .811$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.811 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias significativas entre las medias en desviado/ubicado, entre los hombres y las mujeres. Como dato descriptivo puede reportarse que los hombres manifiestan sentirse más ubicados que desviados en su actitud hacia llevar a cabo la búsqueda autónoma del conocimiento.**

En este recuento vale hacer notar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas en los puntajes medios de mujeres y hombres correspondientes a los reactivos 1 y 11 lo que permite concluir mayor *seguridad* y *certidumbre* en los hombres que en las mujeres en su actitud hacia la búsqueda autónoma del conocimiento. Como dato descriptivo se reporta que los hombres puntuaron más alto en nueve de los dieciséis reactivos; las mujeres en seis y ambos grupos obtuvieron medias idénticas en el reactivo de dependencia/autonomía.

En la siguiente página aparece, identificada con el número 3, la tabla referida,

TABLA 3
PRUEBAS DE SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA
VARIABLES ACTITUD/SEXO

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
inseguridad	Equal variances assumed	4,727	,030	2,475	437	,014
	Equal variances not assumed			2,516	332,095	,012
sometimiento	Equal variances assumed	,467	,495	-,047	435	,962
	Equal variances not assumed			-,046	289,719	,964
confusión	Equal variances assumed	4,201	,041	1,593	435	,112
	Equal variances not assumed			1,648	346,075	,100
a disgusto	Equal variances assumed	,019	,890	-,258	436	,797
	Equal variances not assumed			-,254	300,809	,800
satisfacer otros	Equal variances assumed	1,129	,289	-,390	433	,697
	Equal variances not assumed			-,401	337,667	,689
mayor carga	Equal variances assumed	,233	,629	-,260	432	,795
	Equal variances not assumed			-,256	298,672	,798
aburrimiento	Equal variances assumed	,088	,767	,461	437	,645
	Equal variances not assumed			,460	315,320	,646
medo	Equal variances assumed	,942	,332	1,557	433	,120
	Equal variances not assumed			1,567	317,604	,118
compromiso	Equal variances assumed	,560	,455	1,103	434	,271
	Equal variances not assumed			1,090	303,659	,277
indecisión	Equal variances assumed	3,960	,047	1,090	437	,276
	Equal variances not assumed			1,115	338,199	,266
incertidumbre	Equal variances assumed	,021	,886	-,2179	432	,030
	Equal variances not assumed			2,167	313,338	,031
desánimo	Equal variances assumed	,265	,607	,060	436	,952
	Equal variances not assumed			,059	309,036	,953
dependencia	Equal variances assumed	,232	,631	-,060	434	,952
	Equal variances not assumed			-,060	321,312	,952
insatisfacción	Equal variances assumed	,260	,611	-,453	436	,651
	Equal variances not assumed			-,448	307,274	,654
baja autoestima	Equal variances assumed	,407	,524	-,141	434	,888
	Equal variances not assumed			-,141	314,720	,888
desviado	Equal variances assumed	,207	,649	,239	436	,811
	Equal variances not assumed			,241	320,631	,810

VARIABLES ACTITUD/COLEGIO

Enseguida se pueden observar las puntuaciones medias, en cuanto a la actitud hacia la búsqueda autónoma del conocimiento, obtenidas por los participantes pertenecientes a cada uno de los colegios.

TABLA 4
PUNTAJES MEDIOS DE ACTITUDES POR COLEGIO

ACTITUD	COLEGIO	N	X
Inseguridad/Seguridad	bibliotecología	38	4,53
	filosofía	56	4,68
	geografía	75	4,65
	historia	63	5,02
	letras	56	4,82
	pedagogía	151	4,41
	Total	439	4,64
Sometimiento/Libertad	bibliotecología	38	5,37
	filosofía	56	5,41
	geografía	75	5,01
	historia	63	5,38
	letras	56	5,36
	pedagogía	149	5,03
	Total	437	5,20
Confusión/Claridad	bibliotecología	38	3,87
	filosofía	55	4,07
	geografía	75	3,88
	historia	63	4,29
	letras	56	4,09
	pedagogía	150	3,89
	Total	437	3,99
A disgusto/A gusto	bibliotecología	38	4,76
	filosofía	56	4,95
	geografía	74	4,85
	historia	63	5,29
	letras	56	5,23
	pedagogía	151	4,89
	Total	438	4,98
Sat.inter.otros/prop.	bibliotecología	38	5,08
	filosofía	55	5,42
	geografía	75	5,05
	historia	62	5,53
	letras	56	5,29
	pedagogía	149	5,11
	Total	435	5,22

Mayor carga/Mayor poder	bibliotecología	38	4,08
	filosofía	54	4,22
	geografía	75	4,03
	historia	62	4,03
	letras	56	4,23
	pedagogía	149	4,19
	Total	434	4,14
Aburrimiento/Reto	bibliotecología	38	5,03
	filosofía	56	5,41
	geografía	75	5,01
	historia	63	5,25
	letras	56	5,29
	pedagogía	151	5,25
	Total	439	5,21
Miedo/Aplomo	bibliotecología	38	4,13
	filosofía	55	4,38
	geografía	75	4,25
	historia	61	4,82
	letras	56	4,29
	pedagogía	150	4,12
	Total	435	4,30
Compromiso/Placer	bibliotecología	38	3,74
	filosofía	55	4,24
	geografía	75	3,21
	historia	63	3,65
	letras	56	4,25
	pedagogía	149	3,34
	Total	436	3,63
Indecisión/Decisión	bibliotecología	38	4,58
	filosofía	56	4,89
	geografía	75	4,75
	historia	63	4,98
	letras	56	4,63
	pedagogía	151	4,61
	Total	439	4,72
Incertidumbre/Certidumbre	bibliotecología	38	4,34
	filosofía	55	4,44
	geografía	75	3,75
	historia	63	4,51
	letras	56	4,21
	pedagogía	147	3,85
	Total	434	4,09
Desánimo/Estímulo	bibliotecología	38	5,26
	filosofía	55	5,25
	geografía	75	4,96
	historia	63	5,32
	letras	56	5,04

	pedagogía	151	5,08
	Total	438	5,13
Dependencia/Autonomía	bibliotecología	38	5,05
	filosofía	55	5,24
	geografía	75	4,97
	historia	63	5,40
	letras	56	5,27
	pedagogía	149	5,00
	Total	436	5,12
Insatisfacción/Satisfacción	bibliotecología	38	5,29
	filosofía	56	5,21
	geografía	75	5,28
	historia	63	5,44
	letras	56	5,09
	pedagogía	150	5,20
	Total	438	5,24
Baja/Alta autoestima	bibliotecología	38	4,95
	filosofía	55	5,15
	geografía	75	5,20
	historia	63	5,43
	letras	56	5,11
	pedagogía	149	5,03
	Total	436	5,13
Desviado/Ubicado	bibliotecología	38	4,66
	filosofía	55	4,51
	geografía	75	4,88
	historia	63	5,03
	letras	56	4,70
	pedagogía	151	4,50
	Total	438	4,68

Se realizaron análisis de varianza de una vía por cada uno de los reactivos del instrumento, para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de estos grupos (colegios). Se utilizó de una vía porque sólo se emplea una variable independiente, aunque ésta tiene seis valores.

La información aparece en la tabla 5, de la página siguiente.

TABLA 5
PRUEBAS DE SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA
VARIABLES ACTITUD/COLEGIO

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
inseguridad	Between Groups	19,270	5	3,854	2,396	,037
	Within Groups	696,416	433	1,608		
	Total	715,686	438			
sometimiento	Between Groups	14,086	5	2,817	2,524	,029
	Within Groups	480,989	431	1,116		
	Total	495,076	436			
confusión	Between Groups	9,508	5	1,902	,955	,445
	Within Groups	858,455	431	1,992		
	Total	867,963	436			
a disgusto	Between Groups	13,637	5	2,727	1,801	,111
	Within Groups	654,216	432	1,514		
	Total	667,854	437			
satisfacer otros	Between Groups	13,175	5	2,635	2,066	,069
	Within Groups	547,078	429	1,275		
	Total	560,253	434			
mayor carga	Between Groups	3,006	5	,601	,247	,941
	Within Groups	1042,699	428	2,436		
	Total	1045,705	433			
aburrimiento	Between Groups	7,060	5	1,412	1,304	,261
	Within Groups	468,813	433	1,083		
	Total	475,872	438			
miedo	Between Groups	22,949	5	4,590	2,390	,037
	Within Groups	823,796	429	1,920		
	Total	846,745	434			
compromiso	Between Groups	67,564	5	13,513	4,150	,001
	Within Groups	1400,243	430	3,256		
	Total	1467,807	435			
indecisión	Between Groups	9,233	5	1,847	,967	,438
	Within Groups	826,863	433	1,910		
	Total	836,096	438			
incertidumbre	Between Groups	38,165	5	7,633	3,438	,005
	Within Groups	950,149	428	2,220		
	Total	988,313	433			
desánimo	Between Groups	6,783	5	1,357	1,103	,358
	Within Groups	531,311	432	1,230		
	Total	538,094	437			
dependencia	Between Groups	10,727	5	2,145	1,498	,189
	Within Groups	615,830	430	1,432		
	Total	626,557	435			
insatisfacción	Between Groups	4,387	5	,877	,760	,579
	Within Groups	498,473	432	1,154		
	Total	502,861	437			
baja autoestima	Between Groups	8,875	5	1,775	1,605	,157
	Within Groups	475,409	430	1,106		
	Total	484,284	435			
desviado	Between Groups	17,509	5	3,502	1,945	,086
	Within Groups	777,742	432	1,800		
	Total	795,251	437			

A continuación se analiza el resultado de cada reactivo de actitud por colegio.

Inseguridad/Seguridad

El valor de F, $F(5, 433) = 2.396$ $p \leq 0.037$. Como esta probabilidad es menor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.037 < 0.05$) se concluye que **hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el reactivo de inseguridad/seguridad. Los estudiantes del Colegio de Historia señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.**

Sometimiento/Libertad

El valor de F, $F(5, 431) = 2.524$ $p \leq 0.029$. Como esta probabilidad es menor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.029 < 0.05$) se concluye que **hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el reactivo de sometimiento/libertad. Los estudiantes del Colegio de Filosofía señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.**

Confusión/Claridad

El valor de F, $F(5, 431) = .955$ $p \leq 0.445$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.445 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el reactivo de confusión/claridad. Descriptivamente puede reportarse que los estudiantes del Colegio de Historia señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.**

A disgusto/A gusto

El valor de F, $F(5, 432) = 1.801$ $p \leq 0.111$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.111 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el reactivo de a disgusto/a gusto. Descriptivamente puede reportarse que los estudiantes del Colegio de Historia señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.**

Satisfacer intereses de otros/propios

El valor de F, $F(5, 429) = 2.066$ $p \leq 0.069$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.069 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios**

en el reactivo de satisfacer intereses de otros/proprios. Descriptivamente puede reportarse que los estudiantes del Colegio de Historia señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.

Mayor carga/mayor poder

El valor de F, $F(5, 428) = .247$ $p \leq 0.941$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.941 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el reactivo de mayor carga/mayor poder. Descriptivamente puede reportarse que los estudiantes del Colegio de Letras señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.**

Aburrimiento/Reto

El valor de F, $F(5, 433) = 1.304$ $p \leq 0.261$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.261 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el reactivo de aburrimiento/reto. Descriptivamente puede reportarse que los estudiantes del Colegio de Filosofía señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.**

Miedo/aplomo

El valor de F, $F(5, 429) = 2.390$ $p \leq 0.037$. Como esta probabilidad es menor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.037 < 0.05$) se concluye que **hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el reactivo de miedo/aplomo. Los estudiantes del Colegio de Historia señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.**

Compromiso/placer

El valor de F, $F(5, 430) = 4.150$ $p \leq 0.001$. Como esta probabilidad es menor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.001 < 0.05$) se concluye que **hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el reactivo de compromiso/placer. Los estudiantes del Colegio de Letras señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.**

Indecisión/decisión

El valor de F, $F(5, 433) = .967$ $p \leq 0.438$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.438 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el reactivo de indecisión/decisión. Descriptivamente puede reportarse que los estudiantes del Colegio de Historia señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.**

Incertidumbre/certidumbre

El valor de F, $F(5, 428) = 3.438$ $p \leq 0.005$. Como esta probabilidad es menor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.005 < 0.05$) se concluye que **hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el reactivo de incertidumbre/certidumbre. Los estudiantes del Colegio de Historia señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.**

Desánimo/estímulo

El valor de F, $F(5, 432) = 1.103$ $p \leq 0.358$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.358 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el reactivo de desánimo/ánimo. Descriptivamente puede reportarse que los estudiantes del Colegio de Historia señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.**

Dependencia/autonomía

El valor de F, $F(5, 430) = 1.496$ $p \leq 0.189$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.189 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el reactivo de dependencia/autonomía. Descriptivamente puede reportarse que los estudiantes del Colegio de Historia señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.**

Insatisfacción/satisfacción

El valor de F, $F(5, 432) = .760$ $p \leq 0.579$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.579 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios**

en el reactivo de insatisfacción/satisfacción. Descriptivamente puede reportarse que los estudiantes del Colegio de Historia señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.

Baja/alta autoestima

El valor de F, $F(5, 430) = 1.605$ $p \leq 0.157$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.157 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el reactivo de baja/alta autoestima. Descriptivamente puede reportarse que los estudiantes del Colegio de Historia señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.**

Desviado/ubicado

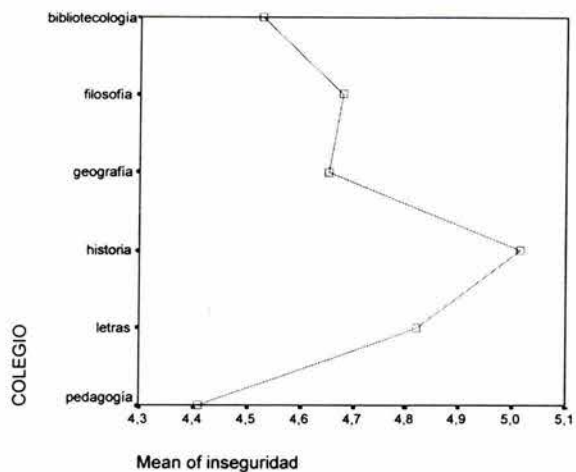
El valor de F, $F(5, 432) = 1.945$ $p \leq 0.086$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.086 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el reactivo de desviado/ubicado. Descriptivamente puede reportarse que los estudiantes del Colegio de Historia señalan mayor favorabilidad hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en este reactivo.**

Como dato descriptivo, puede reportarse que los estudiantes participantes del Colegio de Historia mostraron los máximos puntajes de *favorabilidad/agradabilidad* actitudinal en 12 de los 16 reactivos relativos a la búsqueda autónoma del conocimiento. Los estudiantes de Geografía manifiestan el puntaje más bajo entre todos los colegios en 7 de los 16 reactivos relacionados con sus actitudes hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.

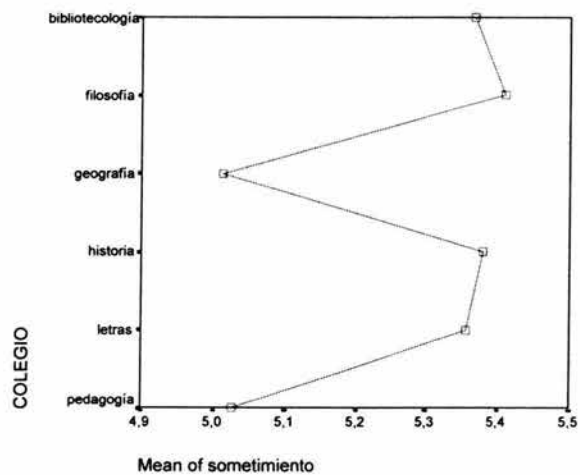
A continuación se reportan los resultados anteriores, referidos a los puntajes obtenidos en cada actitud hacia la búsqueda autónoma del conocimiento, comparativamente entre los participantes de todos los colegios, a través de las gráficas 4.1 a 4.16; y, por cada uno de éstos, en las gráficas 5.1 a 5.6.

GRÁFICAS ACTITUD/COLEGIO

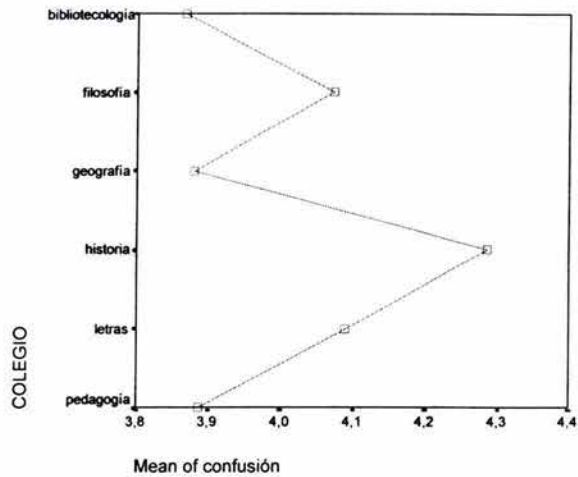
GRÁFICA 4.1 INSEGURIDAD/SEGURIDAD



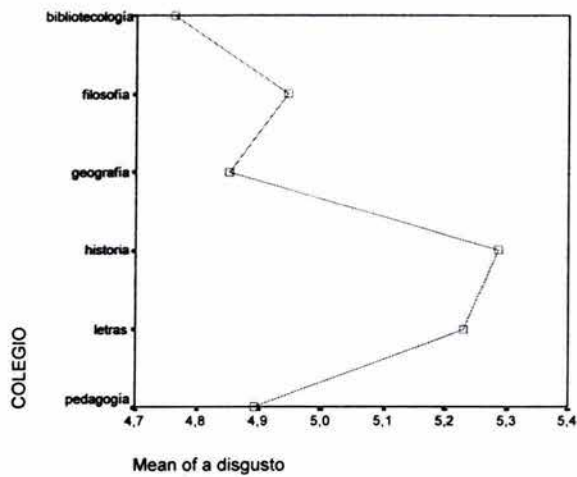
GRÁFICA 4.2 SOMETIMIENTO/LIBERTAD



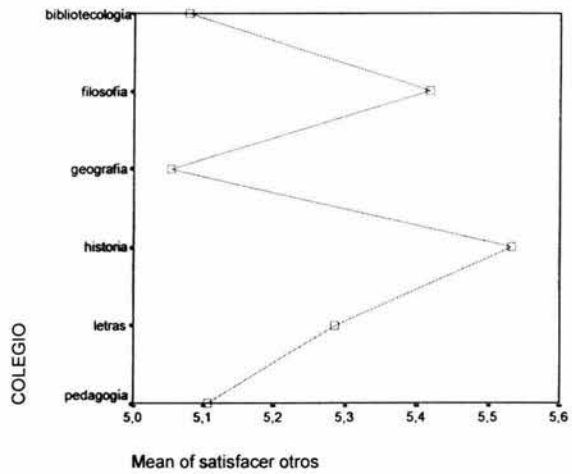
**GRÁFICA 4.3
CONFUSIÓN/CLARIDAD**



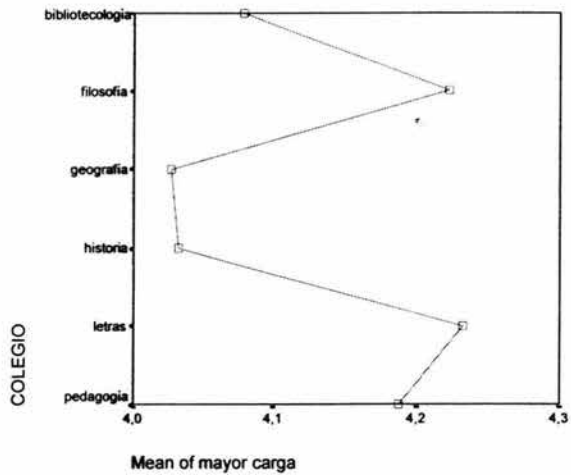
**GRÁFICA 4.4
A DISGUSTO/A GUSTO**



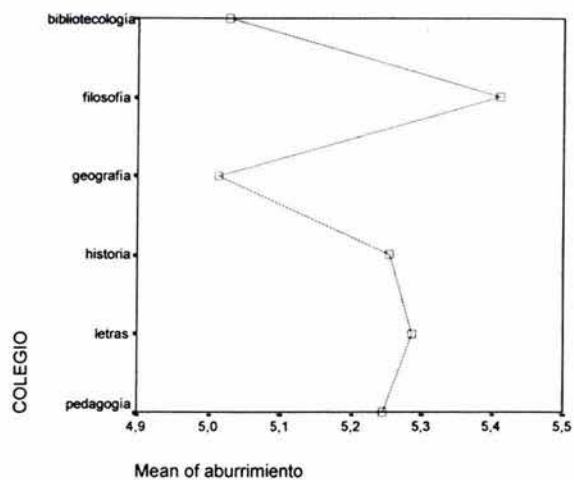
GRÁFICA 4.5
SATISFACER INTERESES DE OTROS/PROPIOS



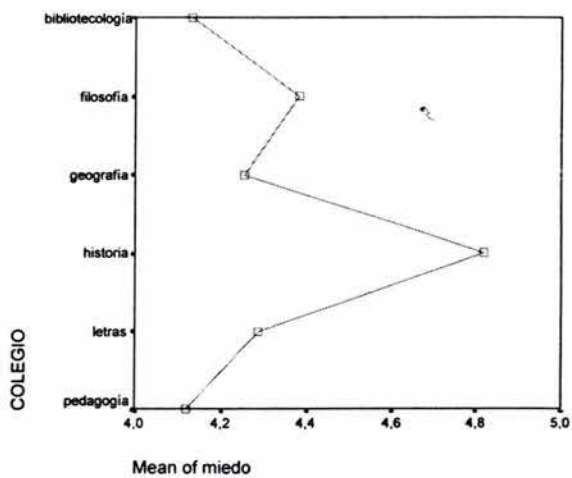
GRÁFICA 4.6
MAYOR CARGA/MAYOR PODER



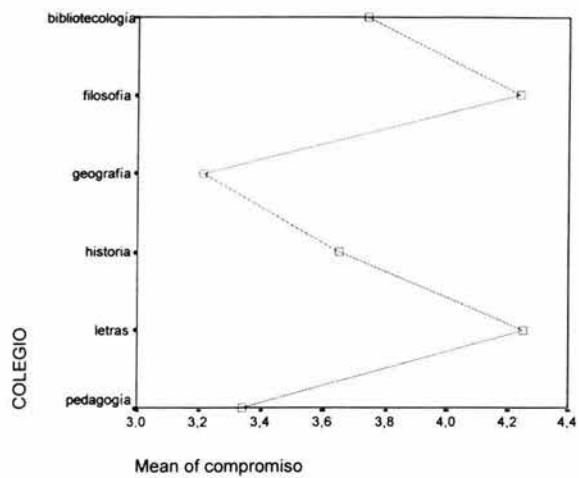
**GRÁFICA 4.7
ABURRIMIENTO/RETO**



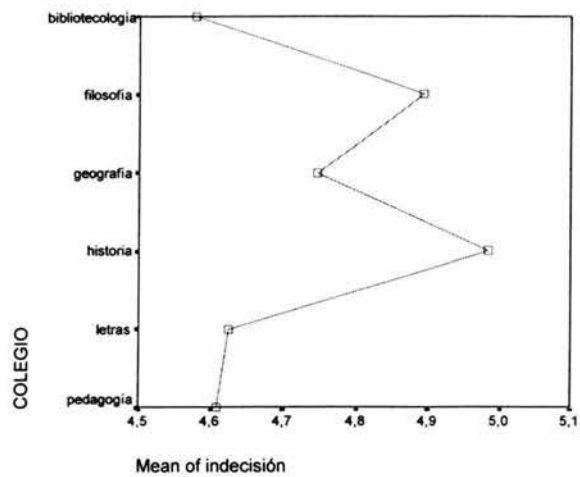
**GRÁFICA 4.8
MIEDO/APLOMO**



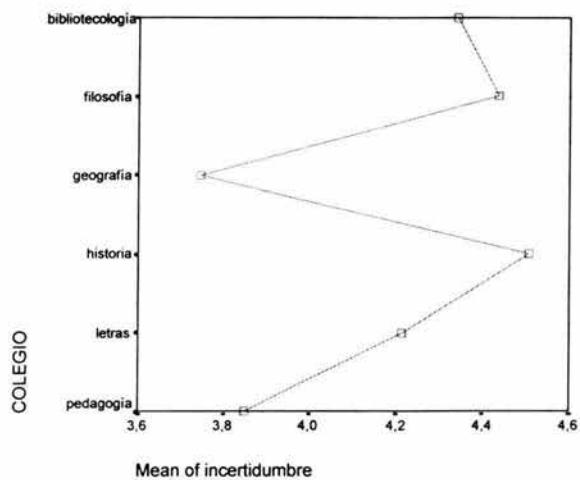
**GRÁFICA 4.9
COMPROMISO/PLACER**



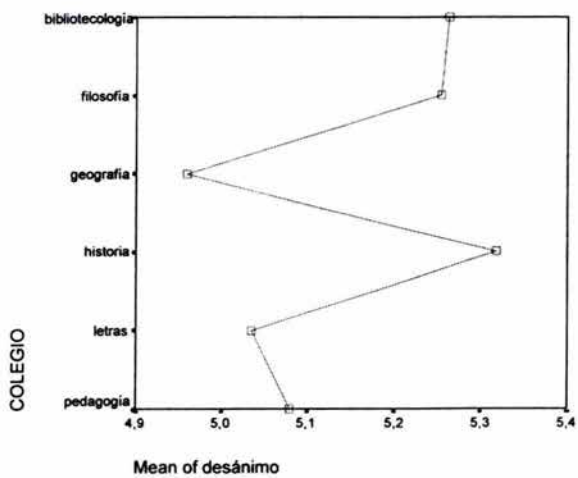
**GRÁFICA 4.10
INDECISIÓN/DECISIÓN**



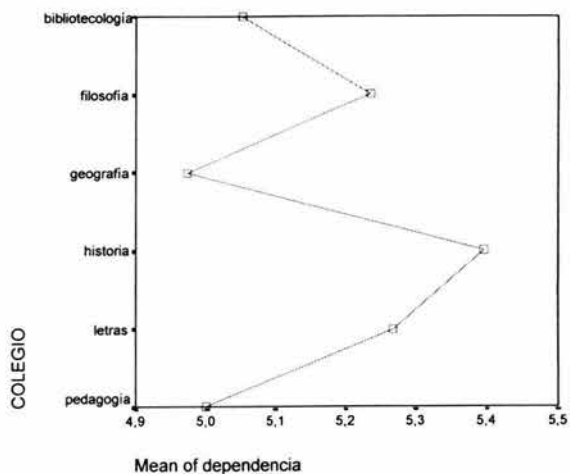
GRÁFICA 4.11
INCERTIDUMBRE/CERTIDUMBRE



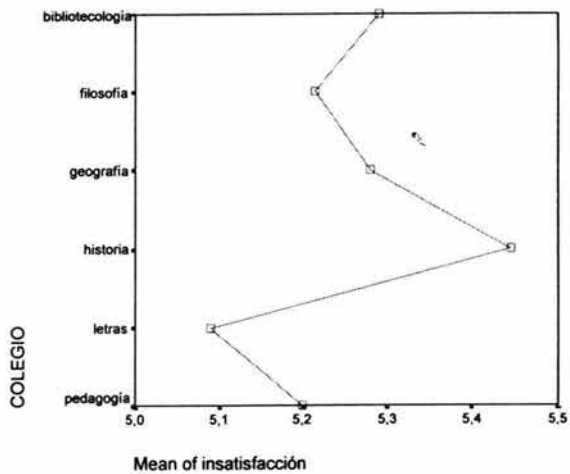
GRÁFICA 4.12
DESÁNIMO/ESTÍMULO



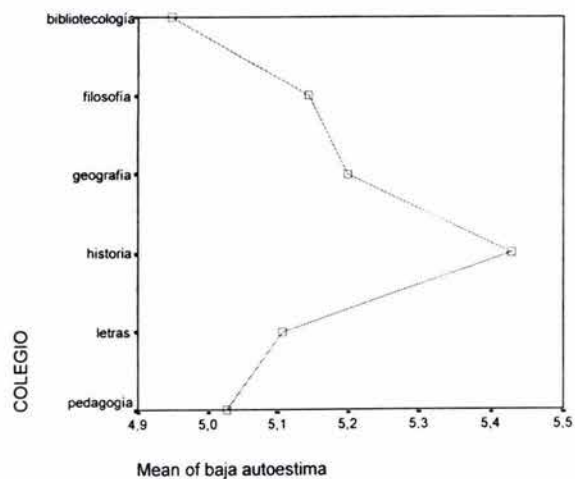
GRÁFICA 4.13
DEPENDENCIA/AUTONOMÍA



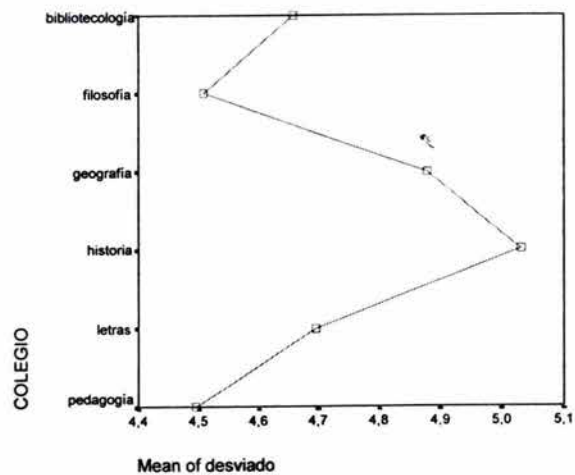
GRÁFICA 4.14
INSATISFACCIÓN/SATISFACCIÓN



GRÁFICA 4.15
BAJA/ALTA AUTOESTIMA

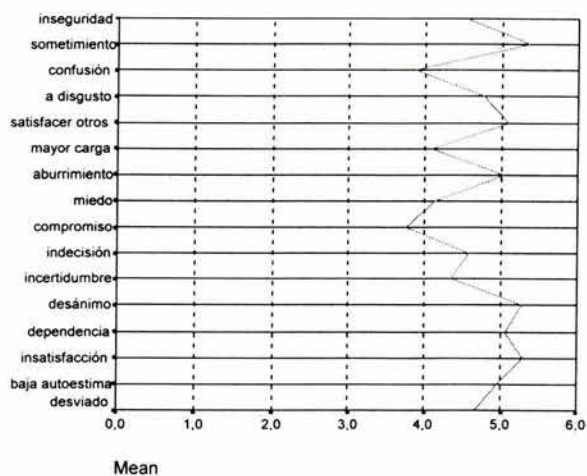


GRÁFICA 4.16
DESVIADO/UBICADO

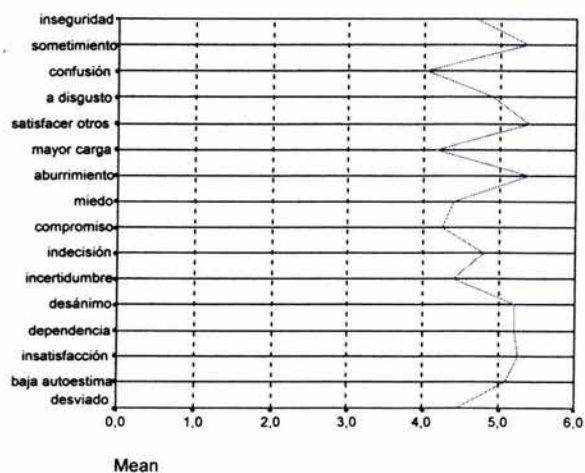


GRÁFICAS RESUMEN ACTITUDES POR COLEGIO

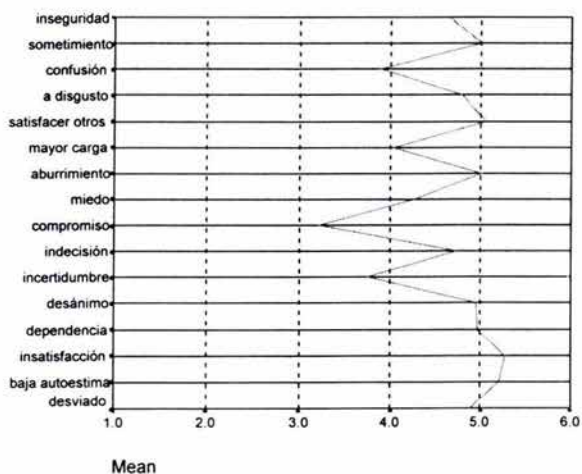
GRÁFICA 5.1
COLEGIO DE BIBLIOTECOLOGÍA



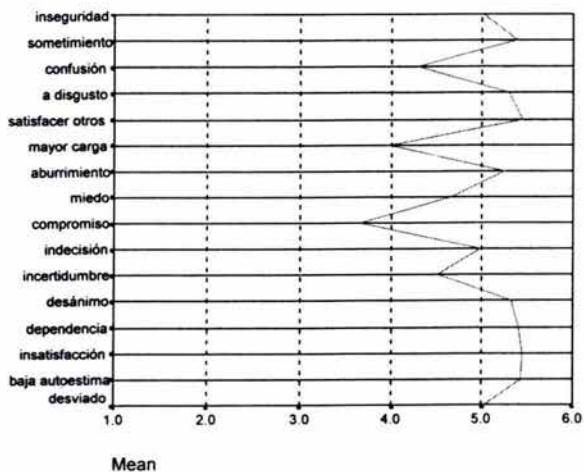
GRÁFICA 5.2
COLEGIO DE FILOSOFÍA



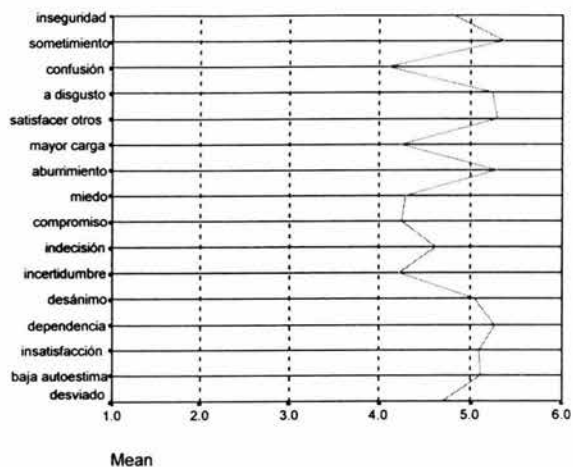
GRÁFICA 5.3
COLEGIO DE GEOGRAFÍA



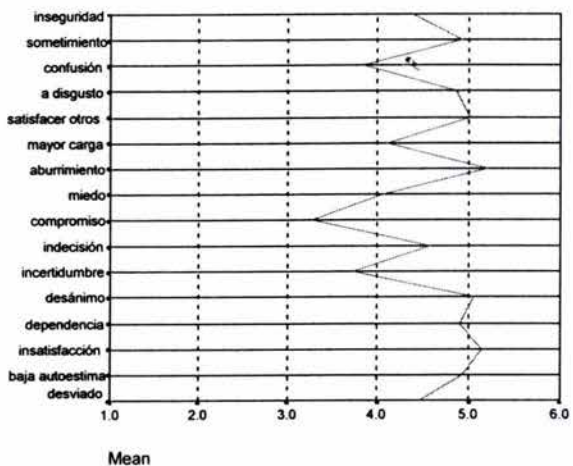
GRÁFICA 5.4
COLEGIO DE HISTORIA



GRÁFICA 5.5
COLEGIO DE LETRAS



GRÁFICA 5.6
COLEGIO DE PEDAGOGÍA



VARIABLES ACTITUD/EDAD

Enseguida aparecen los puntajes medios obtenidos en cada reactivo de actitud hacia la búsqueda del conocimiento de manera autónoma, por el grupo de jóvenes y el de adultos de la muestra total.

TABLA 6
PUNTAJES MEDIOS DE ACTITUDES POR EDAD ²⁶²

Group Statistics

	EDAD1	N	Mean	Std. Deviation
inseg/seguridad	joven	234	4.64	1.26
	adulto	206	4.61	1.34
sometim/libertad	joven	234	5.14	1.09
	adulto	206	5.19	1.21
confusión/claridad	joven	234	3.97	1.42
	adulto	206	3.96	1.48
a disgusto/a gusto	joven	234	4.98	1.27
	adulto	206	4.93	1.29
satisf otros/propios	joven	234	5.20	1.20
	adulto	206	5.12	1.32
mayor carga/ poder	joven	234	4.09	1.63
	adulto	206	4.07	1.61
aburrimiento/reto	joven	234	5.26	1.03
	adulto	206	5.13	1.12
miedo/aplomo	joven	234	4.21	1.51
	adulto	206	4.29	1.41
compromiso/placer	joven	234	3.59	1.88
	adulto	206	3.60	1.85
indecisión/decisión	joven	234	4.79	1.35
	adulto	206	4.63	1.45
incertid/certidumbre	joven	234	3.95	1.61
	adulto	206	4.14	1.53
desánimo/estimulo	joven	234	5.07	1.17
	adulto	206	5.14	1.15
dependen/autonomía	joven	234	5.07	1.28
	adulto	206	5.08	1.30
insatisf/satisfacción	joven	234	5.20	1.20
	adulto	206	5.24	1.04
baja/alta autoestima	joven	234	5.11	1.17
	adulto	206	5.06	1.15
desviado/ubicado	joven	234	4.60	1.39
	adulto	206	4.72	1.37

²⁶² Jóvenes 17-20 y adultos 21 a 65 años

Y, por separado cada actitud, entre los participantes del grupo de edad:

TABLA 7
PUNTUACIONES MEDIAS ACTITUD/GRUPO E¹

ACTITUD	X	D. Estándar
inseguridad/seguridad	4,64	1,26
sometimiento/libertad	5,14	1,09
confusión/claridad	3,97	1,42
a disgusto/a gusto	4,98	1,27
satisfacer otros/propios	5,20	1,20
mayor carga/mayor poder	4,09	1,63
aburrimiento/reto	5,26	1,03
miedo/aplomo	4,21	1,51
compromiso/placer	3,59	1,88
indecisión/decisión	4,79	1,35
incertidumbre/certidumbre	3,95	1,61
desánimo/estimulo	5,07	1,17
dependencia/independ.	5,07	1,28
insatisfacción/satisfacción	5,20	1,20
baja/alta autoestima	5,11	1,17
desviado/ubicado	4,60	1,39
N 234		

TABLA 8
PUNTUACIONES MEDIAS ACTITUD/GRUPO E²

ACTITUD	X	D. Estándar
inseguridad/seguridad	4,61	1,34
sometimiento/libertad	5,19	1,21
confusión/claridad	3,96	1,48
a disgusto/a gusto	4,93	1,29
satisfacer otros/propios	5,12	1,32
mayor carga/mayor poder	4,07	1,61
aburrimiento/reto	5,13	1,12
miedo/aplomo	4,29	1,41
compromiso/placer	3,60	1,85
indecisión/decisión	4,63	1,45
incertidumbre/certidumbre	4,14	1,53
desánimo/estimulo	5,14	1,15
dependencia/independ.	5,08	1,30
insatisfacción/satisfacción	5,24	1,04
baja /alta autoestima	5,06	1,15
desviado/ubicado	4,72	1,37
N 206		

Se realizaron pruebas t y F para comparar a los dos grupos de participantes (jóvenes y adultos). Se comprueba si existen diferencias estadísticas significativas entre los resultados obtenidos en cada reactivo de actitud.

TABLA 9
PRUEBAS DE SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA
VARIABLES ACTITUDES/EDAD

		Independent Samples Test				
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
inseg/seguridad	Equal variances assumed	.683	.409	203	438	.840
	Equal variances not assumed			202	422.358	.840
sometim/libertad	Equal variances assumed	1.379	.241	-.480	438	.631
	Equal variances not assumed			-.477	415.580	.634
confusión/claridad	Equal variances assumed	.524	.470	100	438	.921
	Equal variances not assumed			.099	426.061	.921
a disgusto/a gusto	Equal variances assumed	.008	.927	416	438	.678
	Equal variances not assumed			416	428.529	.678
satisf otros/propios	Equal variances assumed	1.019	.313	.666	438	.506
	Equal variances not assumed			.662	416.779	.509
mayor carga/ poder	Equal variances assumed	.670	.413	.169	438	.866
	Equal variances not assumed			.169	432.361	.866
aburrimiento/reto	Equal variances assumed	.478	.490	1.310	438	.191
	Equal variances not assumed			1.303	419.369	.193
miedo/plomo	Equal variances assumed	1.250	.264	-.520	438	.603
	Equal variances not assumed			-.523	436.561	.601
compromiso/placer	Equal variances assumed	.155	.694	-.017	438	.986
	Equal variances not assumed			-.017	432.558	.986
indecisión/decisión	Equal variances assumed	1.122	.290	1.199	438	.231
	Equal variances not assumed			1.194	422.364	.233
incertid/ceridumbre	Equal variances assumed	.160	.689	-1.246	438	.214
	Equal variances not assumed			-1.249	435.118	.212
desánimo/estimulo	Equal variances assumed	.015	.902	-.653	438	.514
	Equal variances not assumed			-.654	432.734	.514
dependen/autonomia	Equal variances assumed	.159	.690	-.041	438	.968
	Equal variances not assumed			-.041	428.789	.968
insatis/satisfacción	Equal variances assumed	3.554	.060	-.388	438	.698
	Equal variances not assumed			-.392	437.975	.695
baja/alta autoestima	Equal variances assumed	.280	.597	.477	438	.633
	Equal variances not assumed			.478	432.396	.633
desviado/fubicado	Equal variances assumed	.680	.410	-.914	438	.361
	Equal variances not assumed			-.915	432.116	.361

A continuación se analiza el resultado de cada reactivo de actitud por grupos de edad.

Inseguridad/Seguridad

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 683 p \leq 0.409$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 0.203 p \leq 0.840$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias. En este caso $0.840 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias significativas entre las medias en inseguridad/seguridad entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los jóvenes manifiestan mayor seguridad que inseguridad en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Sometimiento/Libertad

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 1.379 p \leq 0.241$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = -.480 p \leq 0.631$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias. En este caso $0.631 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias significativas entre las medias en sometimiento/libertad entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los adultos declaran mayor libertad que sometimiento en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Confusión/Claridad

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.524 p \leq 0.470$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 0.100 p \leq .921$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias. En este caso $.921 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en confusión/claridad entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los jóvenes manifiestan mayor claridad que confusión en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

A disgusto/a gusto

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.008$ $p \leq 0.927$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 0.416$ $p \leq 0.678$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.678 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en a disgusto/a gusto, entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los jóvenes manifiestan mayor gusto que disgusto en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Satisfacer intereses de otros/propios

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 1.019$ $p \leq 0.313$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 0.666$ $p \leq 0.506$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.506 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en satisfacer a otros, entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los jóvenes manifiestan sentir que satisfacen intereses más propios que de otros en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Mayor carga/Mayor poder

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.670$ $p \leq 0.413$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 0.169$ $p \leq .866$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.866 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en mayor carga/mayor poder, entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los jóvenes manifiestan sentir mayor poder que carga en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Aburrimiento/Reto

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.478$ $p \leq 0.490$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 1.310$ $p \leq .191$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.191 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias significativas entre las medias en aburrimiento/reto, entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los jóvenes manifiestan sentir mayor reto que aburrimiento en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Miedo / Aplomo

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 1.250$ $p \leq 0.264$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = -.520$ $p \leq .603$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.603 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en miedo/aplomo, entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los adultos manifiestan sentir mayor aplomo que miedo en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Compromiso/Placer

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .155$ $p \leq 0.694$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = -.017$ $p \leq .986$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.986 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en compromiso/placer entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los adultos manifiestan sentir mayor placer que compromiso en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Indecisión/Decisión

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 1.122$ $p \leq 0.290$, como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 1.199$ $p \leq .231$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.231 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en indecisión/decisión entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los jóvenes manifiestan sentir mayor decisión que indecisión en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Incertidumbre/Certidumbre

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .160$ $p \leq 0.689$ como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = -1.246$ $p \leq .214$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.214 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en incertidumbre/certidumbre entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los adultos manifiestan sentir mayor certidumbre que incertidumbre en su actitud hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Desánimo/Estímulo

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .015$ $p \leq 0.902$ como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = -.653$ $p \leq .514$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.514 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en desánimo/estímulo entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los adultos manifiestan sentir mayor estímulo que desánimo en su actitud hacia realizar la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Dependencia/Autonomía

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .159$ $p \leq 0.690$ como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = -.041$ $p \leq .968$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.968 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en dependencia/autonomía entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo se reporta que los adultos manifiestan mayor autonomía que dependencia en su actitud hacia llevar a cabo la búsqueda del conocimiento por ellos mismos.**

Insatisfacción/Satisfacción

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 3.554$ $p \leq 0.060$ como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = -.388$ $p \leq .698$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.388 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en insatisfacción/satisfacción entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los adultos manifiestan sentir mayor satisfacción que insatisfacción en su actitud hacia llevar a cabo la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Baja/Alta autoestima

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .280$ $p \leq 0.597$ como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 0.477$ $p \leq .633$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.633 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en baja/alta autoestima entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los jóvenes manifiestan sentir autoestima más alta que baja en su actitud hacia llevar a cabo la búsqueda autónoma del conocimiento.**

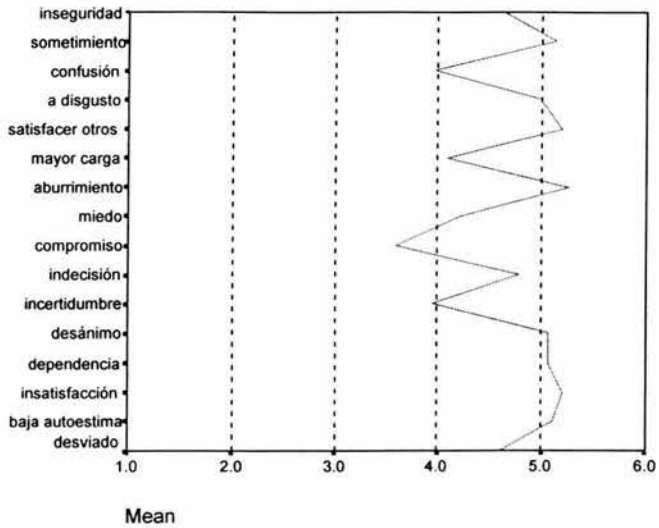
Desviado/Ubicado

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .680$ $p \leq .410$ como la probabilidad es mayor de 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = -.914$ $p \leq .361$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $.361 > 0.05$, por lo tanto, **no existen diferencias significativas entre las medias en desviado/ubicado, entre los jóvenes y los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los adultos manifiestan sentirse más ubicados que desviados en su actitud hacia llevar a cabo la búsqueda autónoma del conocimiento.**

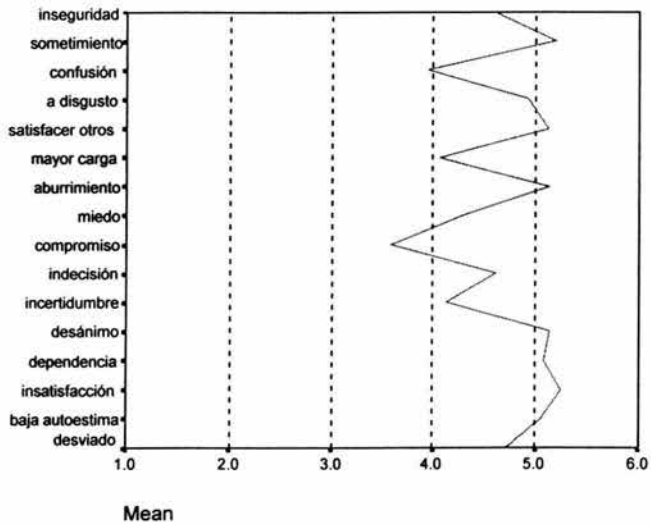
Como dato descriptivo puede reportarse que los jóvenes manifiestan mayores puntajes que los adultos en actitudes favorables hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en nueve de los dieciséis reactivos.

Los resultados anteriores se grafican a continuación.

**GRÁFICA 6
ACTITUDES/JÓVENES**



**GRÁFICA 7
ACTITUDES/ADULTOS**



SEGUNDA PARTE: CREENCIAS E INTENCIONES

Aquí se hace referencia a los reactivos 17 al 44 contenidos en la segunda parte del instrumento 1, a través de la cual se abordó lo relativo al resto de los aspectos que, además de las actitudes, explican la intención de actuar.

Siguiendo el modelo de la teoría de la acción razonada, los resultados se aglutinaron en 6 factores a los que se les ha llamado factores TAR:

1. Creencias conductuales
2. Evaluación de creencias
3. Creencias normativas
4. Motivación para complacer
5. Normas subjetivas
6. Intención

Las creencias, normas e intenciones se computaron con datos 0 y 1; siendo 1 el número que representó una tendencia favorable. Se sumaron los puntajes de los reactivos que conforman cada uno de los factores del modelo de la teoría de acción razonada: creencias conductuales, evaluación de creencias, creencias normativas, motivación para complacer, normas subjetivas e intención y se calculó el coeficiente de correlación no paramétrica rho de Spearman entre los factores del modelo TAR para la muestra total y cada uno de los grupos de datos.²⁶³

TABLA 10
PUNTAJES MEDIOS DE FACTORES TAR.
MUESTRA TOTAL

FACTOR	X
Creencias conductuales.	5,6136
Evaluación de creencias	5,0583
Creencias normativas	3,1733
Motivación para complacer	,9359
Normas subjetivas	2,2343
Intención	1,6682

²⁶³ . Los resultados de las correlaciones para la muestra total, aparecen en el anexo 6

VARIABLES FACTORES TAR /SEXO

A continuación se presentan las medias obtenidas en cada uno de los factores TAR por los participantes, comparativamente entre mujeres y hombres.

TABLA 11
PUNTAJES MEDIOS FACTORES TAR POR SEXO

Group Statistics

	SEXO	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CREENCON	hombre	154	5,5519	1,7228	,1388
	mujer	273	5,6484	1,7408	,1054
EVACREEN	hombre	152	5,0855	1,2446	,1009
	mujer	277	5,0433	1,1381	6,838E-02
CREENORM	hombre	152	3,1645	,9591	7,779E-02
	mujer	275	3,1782	,9403	5,670E-02
MOTCOMPL	hombre	155	,9355	,6103	4,902E-02
	mujer	282	,9362	,6393	3,807E-02
NORMSUBJ	hombre	153	2,2941	,7334	5,929E-02
	mujer	278	2,2014	,7425	4,453E-02
INTENCIO	hombre	153	1,6209	,5620	4,544E-02
	mujer	281	1,6940	,5199	3,101E-02

Descriptivamente puede reportarse que los hombres obtienen puntajes más altos que las mujeres solamente en las subescalas de evaluación de creencias y normas subjetivas.

Se realizaron pruebas para comparar los puntajes de los dos grupos de participantes, hombres y mujeres, a fin de comprobar si existen diferencias estadísticas significativas entre las medidas obtenidas en cada factor del modelo de la TAR por cada uno de los grupos formados por sexo. Los resultados se reportan en la siguiente tabla.

TABLA 12
PRUEBAS DE SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA
FACTORES TAR/SEXO

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
CREENCON	Equal variances assumed	,103	,749	-,552	425	,582
	Equal variances not assumed			-,553	320,24	,581
EVACREEN	Equal variances assumed	,000	,990	,355	427	,723
	Equal variances not assumed			,346	288,17	,729
CREENORM	Equal variances assumed	,052	,821	-,143	425	,886
	Equal variances not assumed			-,142	306,42	,887
MOTCOMPL	Equal variances assumed	,572	,450	-,011	435	,991
	Equal variances not assumed			-,011	330,01	,991
NORMSUBJ	Equal variances assumed	,099	,753	1,245	429	,214
	Equal variances not assumed			1,250	316,57	,212
INTENCIO	Equal variances assumed	4,781	,029	-1,358	432	,175
	Equal variances not assumed			-1,328	292,20	,185

Como puede observarse en los resultados de las pruebas que se presentan en la tabla anterior, la variable independiente sexo no supone diferencias estadísticamente significativas entre los factores del modelo TAR.

A continuación se analiza el resultado de cada subescala TAR comparativamente por sexo.

Creencias conductuales

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.103$ $p \leq 0.749$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(425) = -.552$ $p \leq 0.582$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.582 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de creencias conductuales de los hombres y de las mujeres. Descriptivamente puede reportarse que las mujeres manifiestan creencias conductuales más favorables que desfavorables hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Evaluación de creencias

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.000$ $p \leq 0.990$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(427) = 0.355$ $p \leq 0.723$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.723 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en evaluación de creencias, de los hombres y de las mujeres. Descriptivamente puede reportarse que las mujeres manifiestan evaluación de creencias más favorable que desfavorable hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Creencias normativas

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .052$ $p \leq 0.821$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(425) = -.143$ $p \leq 0.886$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.886 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en las creencias normativas de los hombres y de las mujeres. Descriptivamente puede reportarse que las mujeres manifiestan creencias normativas más favorables que desfavorables hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Motivación para complacer

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .572$ $p \leq 0.450$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(435) = -.011$ $p \leq .991$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.991 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en motivación para complacer de los hombres y de las mujeres. Descriptivamente puede reportarse que los hombres manifiestan motivación para complacer ligeramente más favorable que desfavorable, hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Normas subjetivas

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .099$ $p \leq 0.753$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son

iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(429) = 1.245$ $p \leq 0.214$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.214 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en normas subjetivas de los hombres y de las mujeres. Descriptivamente puede reportarse que los hombres manifiestan normas subjetivas más favorables que desfavorables, hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.**

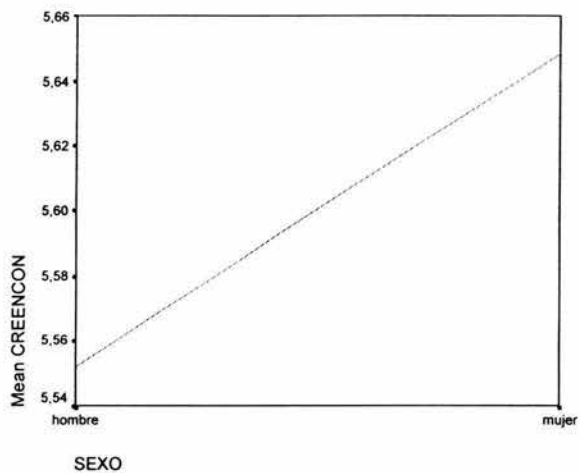
Intención

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 4.781$ $p \leq 0.029$, como la probabilidad es menor a 0.05 se asume que las varianzas son diferentes. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas diferentes. Resultando $t(432) = -1.328$ $p \leq 0.185$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.185 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en intención de los hombres y de las mujeres. Descriptivamente puede reportarse que las mujeres manifiestan intenciones más favorables que desfavorables, hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.**

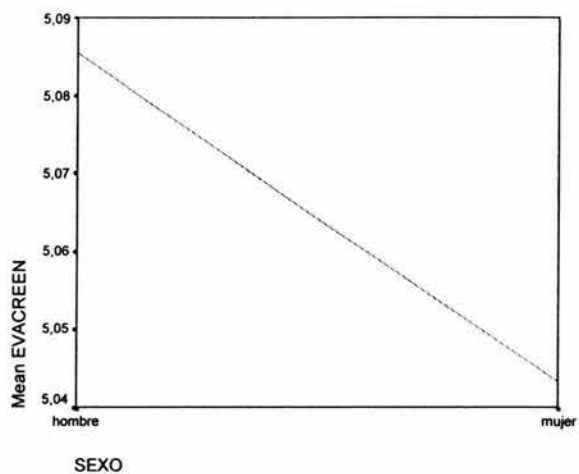
La relación que se establece entre las variables sexo y los factores TAR en el presente estudio, se presenta en las siguientes páginas a través de las gráficas 8.1 a 8.6, una por cada factor, comparativamente entre hombres y mujeres.

GRÁFICAS FACTORES TAR POR SEXO

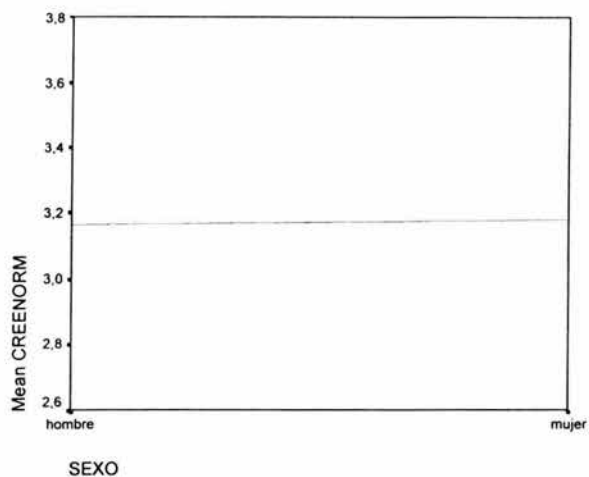
GRÁFICA 8.1
CREENCIAS CONDUCTUALES/SEXO



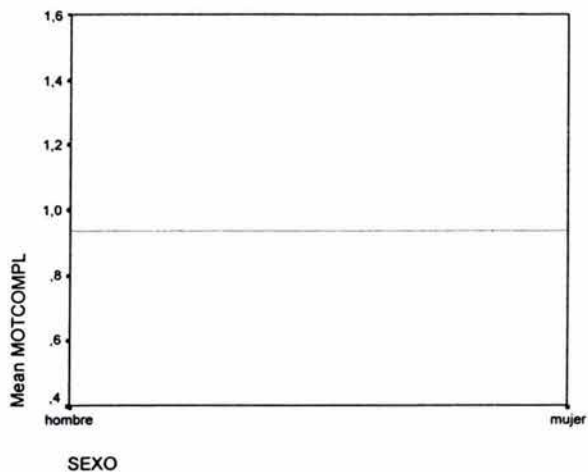
GRÁFICA 8.2
EVALUACIÓN DE CREENCIAS/SEXO



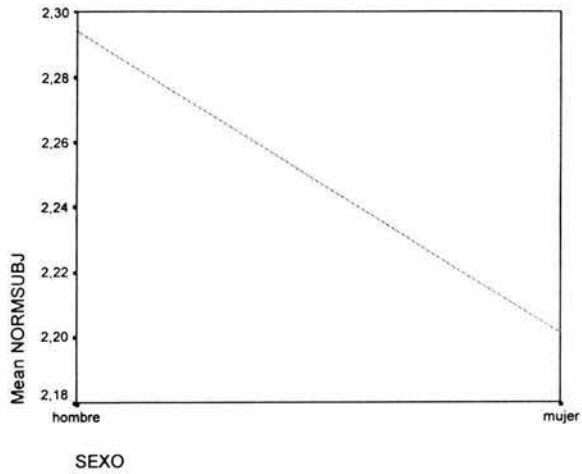
GRÁFICA 8.3
CREENCIAS NORMATIVAS/SEXO



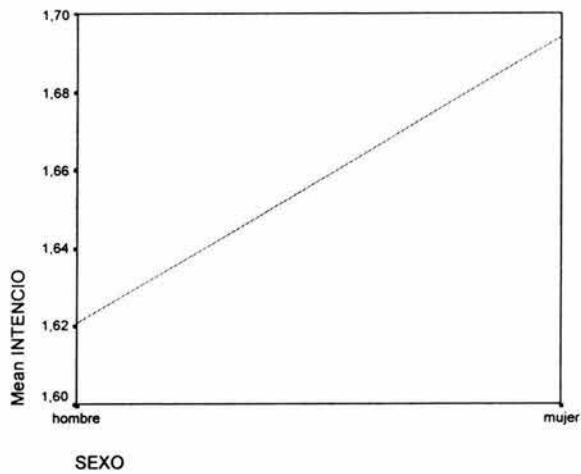
GRÁFICA 8.4
MOTIVACIÓN PARA COMPLACER/SEXO



GRÁFICA 8.5
NORMAS SUBJETIVAS/SEXO



GRÁFICA 8.6
INTENCIÓN/SEXO



VARIABLES FACTORES TAR/COLEGIO

TABLA 13
PUNTAJES MEDIOS DE LOS FACTORES TAR POR COLEGIO.

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation
CREENCON	bibliotecologia	37	5.7568	1.9777
	filosofia	54	5.5741	1.6891
	geografia	73	5.1644	1.8106
	historia	63	5.7302	1.4279
	letras	55	5.7273	1.9480
	pedagogia	145	5.7241	1.6687
	Total	427	5.6136	1.7329
EVACREEN	bibliotecologia	37	5.1081	1.0484
	filosofia	53	5.1887	1.1776
	geografia	74	4.9865	1.2106
	historia	63	5.0635	1.2031
	letras	55	5.1455	1.2083
	pedagogia	147	5.0000	1.1762
	Total	429	5.0583	1.1756
ACTITUD	bibliotecologia	38	74.7105	12.6061
	filosofia	56	76.5536	11.4160
	geografia	75	73.6800	13.5459
	historia	63	79.0635	11.1773
	letras	56	76.8750	14.3553
	pedagogia	152	72.4474	15.5290
	Total	440	74.8864	13.8829
CREENORM	bibliotecologia	37	3.1892	1.1508
	filosofia	53	3.4340	.8662
	geografia	74	3.1081	.8691
	historia	63	3.3810	.8506
	letras	54	2.9259	1.0963
	pedagogia	146	3.1096	.9107
	Total	427	3.1733	.9459
MOTCOMPL	bibliotecologia	37	1.0000	.7454
	filosofia	56	1.0714	.6566
	geografia	75	.9200	.6098
	historia	63	.9524	.5515
	letras	55	.9273	.6626
	pedagogia	151	.8742	.6143
	Total	437	.9359	.6285
NORMSUBJ	bibliotecologia	37	2.0811	.8293
	filosofia	55	2.4727	.6341
	geografia	74	2.1892	.8549
	historia	63	2.3492	.6263
	letras	55	2.3455	.6997
	pedagogia	147	2.1156	.7264
	Total	431	2.2343	.7396
INTENCIO	bibliotecologia	36	1.6111	.6449
	filosofia	56	1.7143	.4558
	geografia	74	1.5946	.6175
	historia	63	1.6349	.5175
	letras	54	1.6296	.5247
	pedagogia	151	1.7285	.5024
	Total	434	1.6682	.5356

Tal como se observa en la tabla anterior, los resultados alcanzados en cada factor TAR por parte de los participantes de este estudio divididos por colegio presentan diferencias.

A fin de comprobar la significatividad estadística de las diferencias encontradas entre los grupos, se realizan análisis de varianza (anova) de una vía; esto porque sólo se emplea una variable independiente (colegio) aunque tiene, para el caso de este estudio, seis valores.

Se realizaron anovas por cada uno de los factores, lo cual se reporta a través de la siguiente tabla.

TABLA 14
PRUEBAS DE SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA
FACTORES TAR/COLEGIO

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
CREENCON	Between Groups	18,912	5	3,782	1,263	,279
	Within Groups	1260,329	421	2,994		
	Total	1279,241	426			
EVACREEN	Between Groups	2,293	5	,459	,329	,895
	Within Groups	589,250	423	1,393		
	Total	591,543	428			
CREENORM	Between Groups	10,539	5	2,108	2,394	,037
	Within Groups	370,637	421	,880		
	Total	381,176	426			
MOTCOMPL	Between Groups	1,796	5	,359	,909	,475
	Within Groups	170,410	431	,395		
	Total	172,206	436			
NORMSUBJ	Between Groups	7,727	5	1,545	2,886	,014
	Within Groups	227,605	425	,536		
	Total	235,332	430			
INTENCIO	Between Groups	1,336	5	,267	,931	,461
	Within Groups	122,885	428	,287		
	Total	124,221	433			

A continuación se analiza el resultado de cada subescala TAR por colegio.

Creencia conductual

El valor de F, $F(5, 421) = 1.263$ $p \leq 0.279$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.279 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el factor creencia conductual. Como dato descriptivo se reportan creencias conductuales más favorables hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en los estudiantes del Colegio de Bibliotecología y menos favorables entre los estudiantes del Colegio de Geografía.**

Evaluación creencias

El valor de F, $F(5, 423) = 0.329$ $p \leq 0.895$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.895 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el factor de evaluación creencias. Como dato descriptivo se reporta evaluación de creencias más favorable hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en los estudiantes del Colegio de Filosofía y menos favorable entre los estudiantes del Colegio de Geografía.**

Creencias normativas

El valor de F, $F(5, 421) = 2.394$ $p \leq 0.037$. Como esta probabilidad es menor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.037 < 0.05$) se concluye que **hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el factor creencias normativas.²⁶⁴ Se reporta creencias normativas más favorables hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en los estudiantes del Colegio de Filosofía y menos favorables entre los estudiantes del Colegio de Geografía.**

Motivación para complacer

El valor de F, $F(5, 431) = 0.909$ $p \leq 0.475$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.475 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios**

²⁶⁴ Para determinar entre qué Colegios son significativas las diferencias entre las medias de la escala de cada reactivo se realizaron pruebas post-hoc.

en el factor motivación para complacer. Como dato descriptivo se reporta motivación para complacer más favorable hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en los estudiantes del Colegio de Filosofía y menos favorable entre los estudiantes del Colegio de Pedagogía.

Normas subjetivas

El valor de F, $F(5, 425) = 2.886$ $p \leq 0.014$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.014 < 0.05$) se concluye que **hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el factor normas subjetivas. Se reportan normas subjetivas más favorables hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en los estudiantes del Colegio de Filosofía y menos favorable entre los estudiantes del Colegio de Bibliotecología.**

Intención

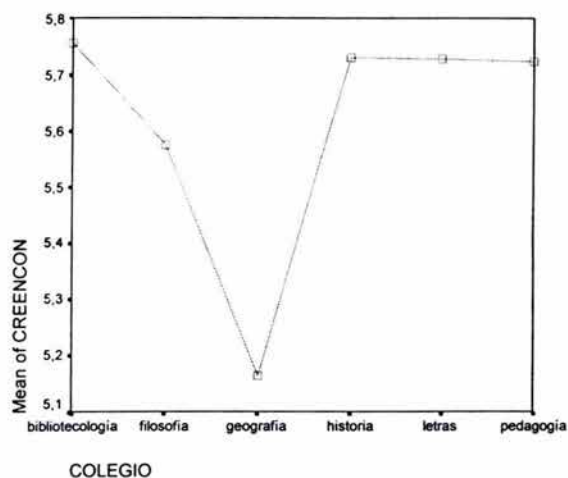
El valor de F, $F(5, 428) = 9.31$ $p \leq 0.461$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.461 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el factor intención. Como dato descriptivo se reporta intención más favorable hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en los estudiantes del Colegio de Pedagogía y menos favorable entre los estudiantes del Colegio de Geografía.**

Como dato descriptivo se reporta que los estudiantes pertenecientes al Colegio de Filosofía participantes en la muestra, son quienes registran puntajes más altos en cuatro de los seis factores de la TAR. Los estudiantes participantes del Colegio de Geografía, los más bajos en cinco de estos factores, relativos a la búsqueda del conocimiento de manera autónoma.

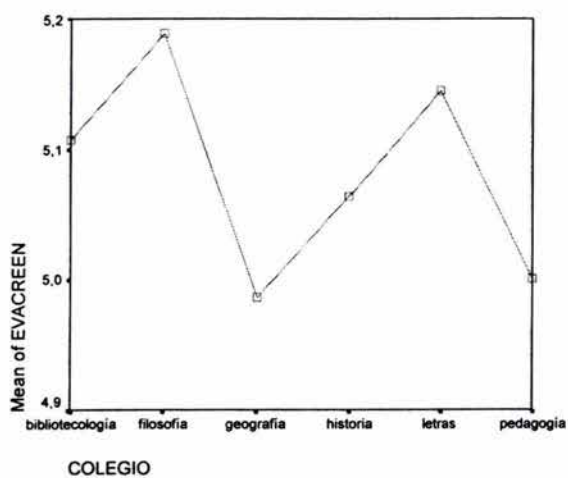
En las siguientes páginas aparecen las gráficas 9.1 a 9.6 relativas a la presentación de los resultados anteriores.

GRÁFICAS DE FACTORES TAR COMPARATIVO POR COLEGIOS

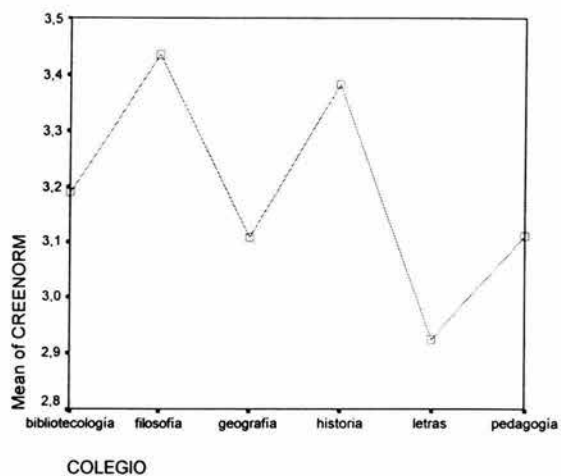
GRÁFICA 9.1
CREENCIA CONDUCTUAL/COLEGIO



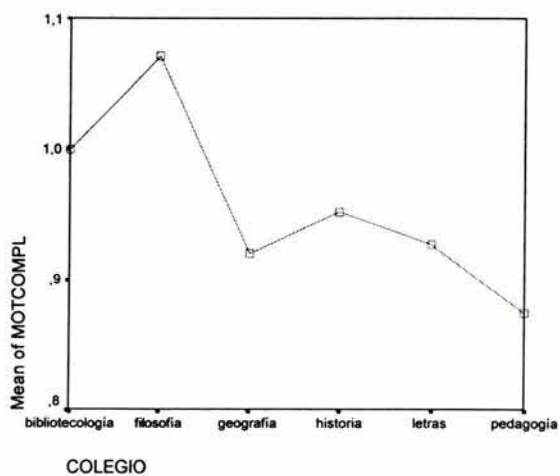
GRÁFICA 9.2
EVALUACIÓN DE CREENCIAS/COLEGIO



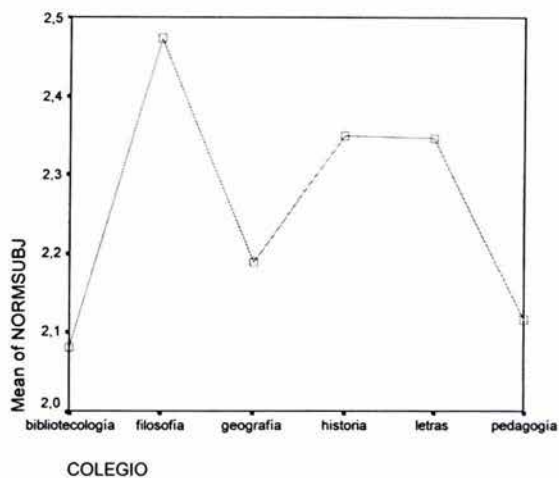
GRÁFICA 9.3
CREENCIAS NORMATIVAS/COLEGIO



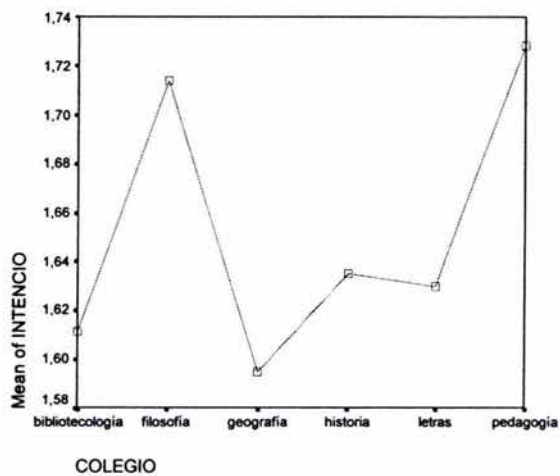
GRÁFICA 9.4
MOTIVACIÓN PARA COMPLACER/COLEGIO



GRÁFICA 9.5
NORMAS SUBJETIVAS/COLEGIO



GRÁFICA 9.6
INTENCIÓN/COLEGIO



VARIABLES FACTORES TAR/EDAD

TABLA 15
PUNTAJES MEDIOS EN CADA FACTOR TAR POR EDAD

Group Statistics

	EDAD1	N	Mean
CREENCON	joven	230	5,6391
	adulto	197	5,5838
EVACREEN	joven	228	5,1140
	adulto	201	4,9950
CREENORM	joven	229	3,2707
	adulto	198	3,0606
MOTCOMPL	joven	233	,9227
	adulto	204	,9510
NORMSUBJ	joven	230	2,2696
	adulto	201	2,1940
INTENCIO	joven	232	1,6940
	adulto	202	1,6386

Las diferencias observadas en los puntajes señalan una media mayor entre los jóvenes que entre los adultos en cinco de los seis factores TAR.

Se realizaron pruebas t para comparar a los dos grupos de participantes por edad, jóvenes y adultos. Se comprueba si existen diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en cada factor. Los resultados se reportan en la tabla 16 de la página siguiente.

TABLA 16
PRUEBAS DE SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA
FACTORES TAR/EDAD

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
CREENCON	Equal variances assumed	4.504	.034	.329	425	.742
	Equal variances not assumed			.332	424.410	.740
EVACREEN	Equal variances assumed	.226	.634	1.046	427	.296
	Equal variances not assumed			1.041	409.093	.299
ACTITUD	Equal variances assumed	.008	.929	-.010	438	.992
	Equal variances not assumed			-.010	425.109	.992
CREENORM	Equal variances assumed	.083	.774	2.301	425	.022
	Equal variances not assumed			2.279	395.053	.023
MOTCOMPL	Equal variances assumed	.403	.526	-.468	435	.640
	Equal variances not assumed			-.466	419.338	.641
NORMSUBJ	Equal variances assumed	.016	.898	1.058	429	.291
	Equal variances not assumed			1.055	417.053	.292
INTENCIO	Equal variances assumed	4.824	.029	1.074	432	.283
	Equal variances not assumed			1.066	406.580	.287

A continuación se revisa el resultado de cada subescala TAR por edad.

Creencia conductual

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 4.504$ $p \leq 0.034$, como la probabilidad es menor a 0.05 se asume que las varianzas son diferentes. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas diferentes. Resultando $t(425) = 0.332$ $p \leq 0.740$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.740 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias (en creencia conductual) de los jóvenes y de los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse creencias conductuales más favorables que desfavorables en los jóvenes hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Evaluación de creencias

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.226$ $p \leq 0.634$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(427) = 1.046$ $p \leq 0.296$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.296 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias (en evaluación de creencias) de los jóvenes y de los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse evaluación de creencias más favorable que desfavorable en los jóvenes hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Creencias normativas

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.083$ $p \leq 0.774$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(425) = 2.301$ $p \leq 0.022$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.022 < 0.05$, por lo tanto **existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias (en creencias normativas) de los jóvenes y de los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse creencias normativas más favorables que desfavorables en los jóvenes hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Motivación para complacer

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .403$ $p \leq 0.526$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(435) = -.468$ $p \leq .640$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.640 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias (en motivación para complacer) de los jóvenes y de los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse motivación para complacer más favorable que desfavorable en los adultos hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.**

Normas subjetivas

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.016$ $p \leq .898$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(429) = 1.058$ $p \leq 0.291$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.291 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias (en normas subjetivas) de los jóvenes y de los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse normas subjetivas más favorables que desfavorables en los jóvenes hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.**

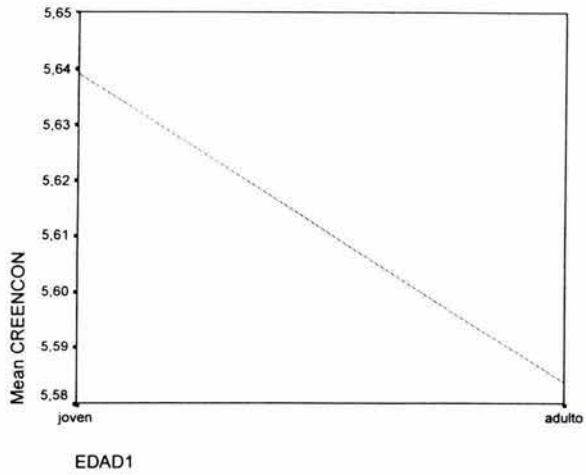
Intención

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 4.824$ $p \leq 0.029$, como la probabilidad es menor a 0.05 se asume que las varianzas son diferentes. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas diferentes. Resultando $t(432) = 1.066$ $p \leq 0.287$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.287 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias (en intención) de los jóvenes y de los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse mayor intención de realizar la búsqueda autónoma del conocimiento en los jóvenes.**

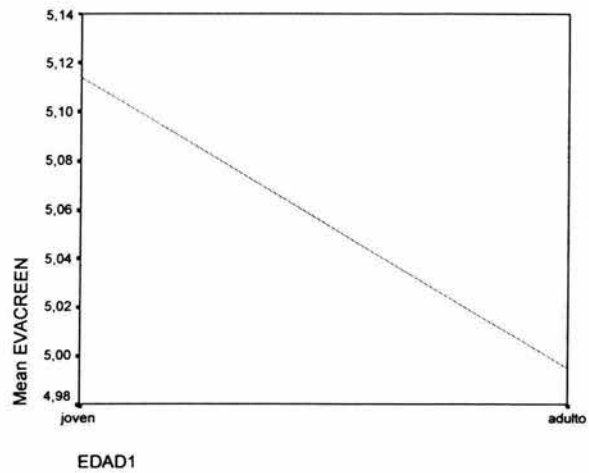
Los resultados anteriores se describen a continuación a través de las gráficas 10.1 a 10.6

GRÁFICAS FACTORES TAR POR EDAD

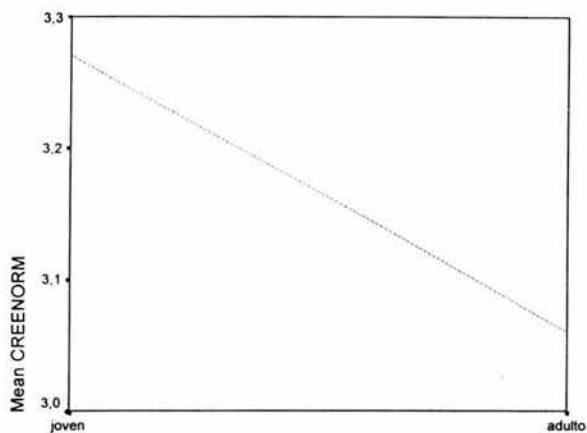
GRÁFICA 10.1
CREENCIA CONDUCTUAL/EDAD



GRÁFICA 10.2
EVALUACIÓN CREENCIAS/EDAD

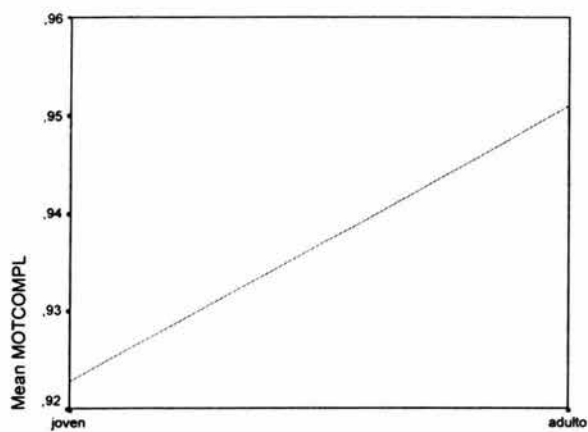


GRÁFICA 10.3
CREENCIAS NORMATIVAS/EDAD



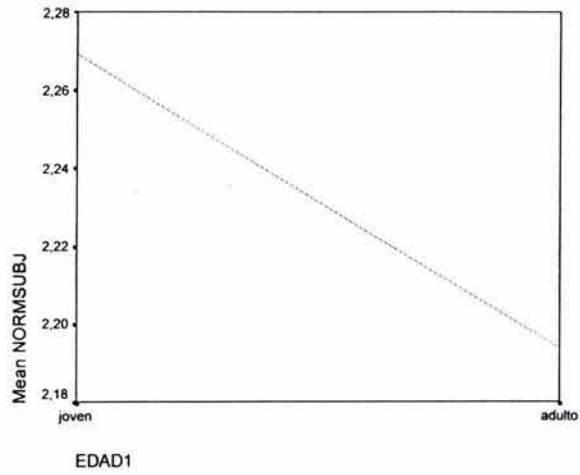
EDAD1

GRÁFICA 10.4
MOTIVACIÓN PARA COMPLACER/EDAD

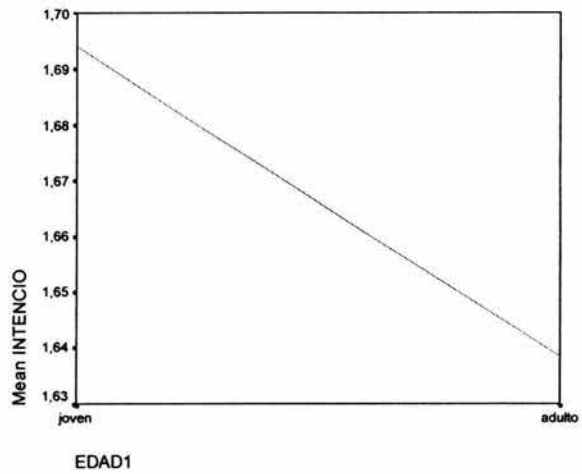


EDAD1

GRÁFICA 10.5
NORMAS SUBJETIVAS/EDAD



GRÁFICA 10.6
INTENCIÓN/EDAD



A continuación se presentan, los resultados relativos al cálculo del coeficiente de correlación rho de Spearman entre las medidas obtenidas en los factores de la TAR.

TABLA 17
CORRELACIÓN ENTRE FACTORES TAR
MUESTRA TOTAL

Correlations

			CREE NCON	EVA CRE EN	ACT ITU D	CRE ENO RM	MOTC OMPL	NOR MSU BJ	INTE NCI O	CC	CN
Spearman's rho	CREEN CON	Correlation Coefficient	1.000	.321**	.422**	.131**	.005	.191**	.153**	.855**	.069
		Sig. (2-tailed)		.000	.000	.007	.916	.000	.002	.000	.161
		N	427	421	427	418	426	421	424	421	420
	EVACRE EN	Correlation Coefficient	.321**	1.000	.372**	.109*	-.076	.214**	.247**	.716**	-.039
		Sig. (2-tailed)	.000		.000	.026	.115	.000	.000	.000	.428
		N	421	429	429	419	428	423	426	421	421
	ACTITU D	Correlation Coefficient	.422**	.372**	1.0	.062	-.006	.260**	.295**	.469**	.026
		Sig. (2-tailed)	.000	.000		.201	.895	.000	.000	.000	.596
		N	427	429	440	427	437	431	434	421	428
	CREEN ORM	Correlation Coefficient	.131**	.109*	.062	1.000	-.134**	.022	.095	.148**	.335**
		Sig. (2-tailed)	.007	.026	.201		.006	.658	.052	.003	.000
		N	418	419	427	427	426	422	424	413	426
MOTCO MPL	Correlation Coefficient	-.005	-.076	-.01	-.134**	1.000	.180**	-.094*	-.029	.831**	
	Sig. (2-tailed)	.916	.115	.895	.006		.000	.050	.550	.000	
	N	426	426	437	426	437	430	433	420	428	
NORMS UBJ	Correlation Coefficient	.191**	.214**	.260**	.022	.180**	1.000	.239**	.238**	.166*	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.658	.000		.000	.000	.001	
	N	421	423	431	422	430	431	427	416	424	
INTE NCI O	Correlation Coefficient	.153**	.247**	.295**	.095	-.094*	.239**	1.000	.231**	-.055	
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.000	.052	.050	.000		.000	.256	
	N	424	426	434	424	433	427	434	418	426	
CC	Correlation Coefficient	.855**	.716**	.469**	.148**	-.029	.238**	.231**	1.000	.034	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.003	.550	.000	.000		.485	
	N	421	421	421	413	420	416	418	421	415	
CN	Correlation Coefficient	.069	-.039	.026	.335**	.831**	.166**	-.055	.034	1.00	
	Sig. (2-tailed)	.161	.428	.596	.000	.000	.001	.256	.485		
	N	420	421	428	426	428	424	426	415	428	

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

TABLA 18
CORRELACIÓN ENTRE FACTORES TAR
HOMBRES

Correlations

			CREE NCON	EVAC REEN	ACTIT UD	CRE ENORM	MOT COM PL	NOR MSU BJ	INTE NCIO	CC	CN
Spearman's rho	CREEN CON	Correlation Coefficient	1.000	.209**	.399**	.091	.071	.228**	.107	.833**	.148
		Sig. (2-tailed)		.010	.000	.269	.380	.005	.192	.000	.071
		N	154	152	154	151	154	152	152	152	151
	EVACRE EN	Correlation Coefficient	.209**	1.000	.353**	.001	-.007	.250**	.180*	.646**	.0
		Sig. (2-tailed)	.010		.000	.994	.936	.002	.028	.000	.639
		N	152	152	152	150	152	151	150	152	150
	ACTITUD	Correlation Coefficient	.399**	.353**	1.000	-.021	.092	.324**	.266**	.477**	.091
		Sig. (2-tailed)	.000	.000		.793	.252	.000	.001	.000	.263
		N	154	152	155	152	155	153	153	152	152
	CREEN ORM	Correlation Coefficient	.091	.001	-.021	1.000	-.231**	-.200*	.021	.088	.285**
		Sig. (2-tailed)	.269	.994	.793		.004	.014	.801	.286	.000
		N	151	150	152	152	152	151	151	150	152
MOTCO MPL	Correlation Coefficient	.071	-.007	.092	-.231**	1.000	.238**	-.031	.042	.787**	
	Sig. (2-tailed)	.380	.936	.252	.004		.003	.700	.604	.000	
	N	154	152	155	152	155	153	153	152	152	
NORMS UBJ	Correlation Coefficient	.228**	.250**	.324**	-.200*	.238**	1.000	.205*	.275**	.101	
	Sig. (2-tailed)	.005	.002	.000	.014	.003		.012	.001	.215	
	N	152	151	153	151	153	153	151	151	151	
INTENCI O	Correlation Coefficient	.107	.180*	.266**	.021	-.031	.205*	1.000	.197*	.0	
	Sig. (2-tailed)	.192	.028	.001	.801	.700	.012		.016	.632	
	N	152	150	153	151	153	151	153	150	151	
CC	Correlation Coefficient	.833**	.646**	.477**	.088	.042	.275**	.197*	1.0	.099	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.286	.604	.001	.016		.226	
	N	152	152	152	150	152	151	150	152	150	
CN	Correlation Coefficient	.148	-.039	.091	.285**	.787**	.101	-.039	.099	1.0	
	Sig. (2-tailed)	.071	.639	.263	.000	.000	.215	.632	.226		
	N	151	150	152	152	152	151	151	150	152	

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

TABLA 19
CORRELACIÓN ENTRE FACTORES TAR
MUJERES

Correlations

			GREEN CON	EVAC REEN	ACTI TUD	CRE EN RM	MOT COM PL	NOR MSU BJ	INT ENC IO	CC	CN
Spearman's rho	CRE ENC ON	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	1.000 . 273	.384** .000 269	.437** .000 273	.154* .012 267	-.025 .681 272	.176** .004 269	.173** .004 272	.865** .000 269	.032 .597 269
	EVAC REEN N	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.384** .000 269	1.000 . 277	.385** .000 277	.167** .006 269	-.111 .065 276	.193** .001 272	.291** .000 276	.754** .000 269	-.04 .500 271
	ACTI TUD	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.437** .000 273	.385** .000 277	1.00 . 285	.106 .079 275	-.055 .356 282	.229** .000 278	.318** .000 281	.470** .000 269	-.01 .906 276
	CRE EN RM	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.154* .012 267	.167** .006 269	.106 .079 275	1.000 . 275	-.082 .178 274	.145* .017 271	.135* .025 273	.185** .003 263	.361** .000 274
	MOT COM PL	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	-.025 .681 272	-.111 .065 276	-.055 .356 282	-.082 .178 274	1.000 . 282	.150* .013 277	-.131* .029 280	-.065 .286 268	.853** .000 276
	NOR MSU BJ	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.176** .004 269	.193** .001 272	.229** .000 278	.145* .017 271	.150* .013 277	1.000 . 278	.267** .000 276	.221** .000 265	.195** .001 273
	INTE NCIO	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.173** .004 272	.291** .000 276	.318** .000 281	.135* .025 273	-.131* .029 280	.267** .000 276	1.00 . 281	.251** .000 268	-.07 .270 275
	CC	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.865** .000 269	.754** .000 269	.470** .000 269	.185** .003 263	-.065 .286 268	.221** .000 265	.251** .000 268	1.00 . 269	.003 .966 265
	CN	Correlation Coefficient Sig. (2-tailed) N	.032 .597 269	-.041 .500 271	-.007 .906 276	.361** .000 274	.853** .000 276	.195** .001 273	-.067 .270 275	.003 .966 265	1.0 . 276

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

TABLA 20
CORRELACIÓN ENTRE FACTORES TAR
COLEGIO DE BIBLIOTECOLOGÍA

Correlations

			CREE NCO N	EVAC REE N	ACTIT UD	CRE ENO RM	MOT COM PL	NOR MSUB J	INTE NCI O	CC	CN
Spearman's rho	CREEN CON	Correlation Coefficient	1.000	.534**	.413*	.195	-.049	.350*	.337*	.92**	.111
		Sig. (2-tailed)	.	.001	.011	.255	.776	.037	.048	.00	.521
		N	37	36	37	36	36	36	35	36	36
	EVACR EEN	Correlation Coefficient	.534**	1.000	.364*	.224	-.069	.162	.499**	.78**	.00
		Sig. (2-tailed)	.001	.	.027	.189	.689	.346	.002	.00	.990
		N	36	37	37	36	36	36	35	36	36
	ACTITU D	Correlation Coefficient	.413*	.364*	1.000	-.051	-.003	.232	.542**	.41*	-.02
		Sig. (2-tailed)	.011	.027	.	.764	.984	.167	.001	.01	.894
		N	37	37	38	37	37	37	36	36	37
	CREEN ORM	Correlation Coefficient	.195	.224	-.051	1.000	-.111	.274	.104	.25	.414*
		Sig. (2-tailed)	.255	.189	.764	.	.515	.106	.551	.14	.011
		N	36	36	37	37	37	36	35	35	37
MOTCO MPL	Correlation Coefficient	-.049	-.069	-.003	-.111	1.000	.010	-.203	.0	.745**	
	Sig. (2-tailed)	.776	.689	.984	.515	.	.955	.243	.81	.000	
	N	36	36	37	37	37	36	35	35	37	
NORMS UBJ	Correlation Coefficient	.350*	.162	.232	.274	.010	1.000	.301	.27	.216	
	Sig. (2-tailed)	.037	.346	.167	.106	.955	.	.079	.11	.206	
	N	36	36	37	36	36	37	35	35	36	
INTENC IO	Correlation Coefficient	.337*	.499**	.542**	.104	-.203	.301	1.000	.36*	-.18	
	Sig. (2-tailed)	.048	.002	.001	.551	.243	.079	.	.04	.306	
	N	35	35	36	35	35	35	36	34	35	
CC	Correlation Coefficient	.916**	.784**	.406*	.253	-.041	.274	.356*	1.0	.106	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.014	.142	.814	.111	.039	.	.545	
	N	36	36	36	35	35	35	34	36	35	
CN	Correlation Coefficient	.111	-.002	-.023	.414*	.745**	.216	-.178	.11	1.0	
	Sig. (2-tailed)	.521	.990	.894	.011	.000	.206	.306	.54	.	
	N	36	36	37	37	37	36	35	35	37	

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

TABLA 21
CORRELACIÓN ENTRE FACTORES TAR
COLEGIO DE FILOSOFÍA

Correlations

			CREE NCO N	EVAC REE N	ACTI TUD N	CREE NOR M	MOTC OMPL N	NOR MSU BJ	INT EN CIO	CC	CN
Spearman's rho	CREE NCON	Correlation Coefficient	1.000	-.014	.292*	.086	.050	.253	.056	.769**	.09
		Sig. (2-tailed)		.923	.032	.546	.722	.067	.688	.000	.51
		N	54	52	54	51	54	53	54	52	51
	EVACR EEN	Correlation Coefficient	-.014	1.000	.341*	.313*	-.168	.079	.363**	.556**	.0
		Sig. (2-tailed)	.923		.012	.025	.228	.574	.008	.000	.85
		N	52	53	53	51	53	53	53	52	51
	ACTITU D	Correlation Coefficient	.292*	.341*	1.00	.158	.067	.221	.366**	.452**	.14
		Sig. (2-tailed)	.032	.012		.258	.624	.105	.006	.001	.31
		N	54	53	56	53	56	55	56	52	53
	CREE NORM	Correlation Coefficient	.086	.313*	.158	1.000	-.213	-.067	.279*	.268	.27
Sig. (2-tailed)		.546	.025	.258		.126	.634	.043	.060	.05	
N		51	51	53	53	53	53	53	50	53	
MOTC OMPL	Correlation Coefficient	.050	-.168	.067	-.213	1.000	.200	.014	-.039	.86**	
	Sig. (2-tailed)	.722	.228	.624	.126		.143	.920	.786	.00	
	N	54	53	56	53	56	55	56	52	53	
NORM SUBJ	Correlation Coefficient	.253	.079	.221	-.067	.200	1.000	.155	.253	.23	
	Sig. (2-tailed)	.067	.574	.105	.634	.143		.257	.071	.10	
	N	53	53	55	53	55	55	55	52	53	
INTEN CIO	Correlation Coefficient	.056	.363**	.366**	.279*	.014	.155	1.00	.271	.14	
	Sig. (2-tailed)	.688	.008	.006	.043	.920	.257		.052	.31	
	N	54	53	56	53	56	55	56	52	53	
CC	Correlation Coefficient	.769**	.556**	.452**	.268	-.039	.253	.271	1.00	.07	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.001	.060	.786	.071	.052		.62	
	N	52	52	52	50	52	52	52	52	50	
CN	Correlation Coefficient	.093	-.027	.143	.269	.856**	.226	.141	.072	1.0	
	Sig. (2-tailed)	.514	.851	.308	.051	.000	.104	.314	.622		
	N	51	51	53	53	53	53	53	50	53	

*. Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

TABLA 22
CORRELACIÓN ENTRE FACTORES TAR
COLEGIO DE GEOGRAFÍA

Correlations

			CREE NCO N	EVA CR REEN	AC TIT UD	CRE ENO RM	MOT COM PL	NOR MSU BJ	INT EN CIO	CC	CN
Spearman's rho	CREE NCON	Correlation Coefficient	1.000	.404**	.558**	.167	-.155	.147	.144	.91**	-.017
		Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.157	.189	.217	.223	.00	.884
		N	73	73	73	73	73	72	73	73	73
	EVAC REEN	Correlation Coefficient	.404**	1.00	.300**	-.003	-.070	.270*	.237*	.71**	-.088
		Sig. (2-tailed)	.000	.	.009	.977	.556	.021	.042	.00	.454
		N	73	74	74	74	74	73	74	73	74
	ACTIT UD	Correlation Coefficient	.558**	.300**	1.0	.107	-.176	.261*	.309**	.56**	-.118
		Sig. (2-tailed)	.000	.009	.	.366	.131	.025	.007	.00	.317
		N	73	74	75	74	75	74	74	73	74
	CREE NORM	Correlation Coefficient	.167	-.003	.107	1.000	-.277*	.009	.007	.12	.162
		Sig. (2-tailed)	.157	.977	.366	.	.017	.938	.953	.32	.169
		N	73	74	74	74	74	73	74	73	74
MOTC OMPL	Correlation Coefficient	-.155	-.070	-.18	-.277*	1.000	.138	-.187	-.1	.855**	
	Sig. (2-tailed)	.189	.556	.131	.017	.	.240	.110	.25	.000	
	N	73	74	75	74	75	74	74	73	74	
NORM SUBJ	Correlation Coefficient	.147	.270*	.261*	.009	.138	1.000	.388**	.25*	.117	
	Sig. (2-tailed)	.217	.021	.025	.938	.240	.	.001	.04	.324	
	N	72	73	74	73	74	74	73	72	73	
INTEN CIO	Correlation Coefficient	.144	.237*	.309**	.007	-.187	.388**	1.00	.20	-.182	
	Sig. (2-tailed)	.223	.042	.007	.953	.110	.001	.	.09	.121	
	N	73	74	74	74	74	73	74	73	74	
CC	Correlation Coefficient	.911**	.708**	.563**	.119	-.137	.249*	.201	1.0	-.046	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.317	.248	.035	.089	.	.699	
	N	73	73	73	73	73	72	73	73	73	
CN	Correlation Coefficient	-.017	-.088	-.12	.162	.855**	.117	-.182	.0	1.000	
	Sig. (2-tailed)	.884	.454	.317	.169	.000	.324	.121	.70	.	
	N	73	74	74	74	74	73	74	73	74	

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

TABLA 23
CORRELACIÓN ENTRE FACTORES TAR
COLEGIO DE HISTORIA

Correlations

			CREE NCON	EVAC REE N	ACTI TUD	CRE ENO RM	MOT COM PL	NOR MSU BJ	INTE NCIO	CC	CN
Spearman's rho	CRE ENC ON	Correlation Coefficient	1.000	.320*	.307*	.262*	.019	.105	.073	.747**	.175
		Sig. (2-tailed)		.010	.015	.038	.882	.413	.570	.000	.171
		N	63	63	63	63	63	63	63	63	63
	EVAC REE N	Correlation Coefficient	.320*	1.000	.504**	.163	.058	.441**	.219	.820**	.102
		Sig. (2-tailed)	.010		.000	.202	.652	.000	.084	.000	.428
		N	63	63	63	63	63	63	63	63	63
	ACTIT UD	Correlation Coefficient	.307*	.504**	1.000	.148	.157	.185	.133	.516**	.166
		Sig. (2-tailed)	.015	.000		.247	.218	.146	.300	.000	.195
		N	63	63	63	63	63	63	63	63	63
	CRE ENO RM	Correlation Coefficient	.262*	.163	.148	1.000	-.026	.079	-.030	.238	.511**
		Sig. (2-tailed)	.038	.202	.247		.838	.540	.813	.060	.000
		N	63	63	63	63	63	63	63	63	63
	MOT COM PL	Correlation Coefficient	.019	.058	.157	-.026	1.000	.179	-.068	.021	.796**
		Sig. (2-tailed)	.882	.652	.218	.838		.159	.597	.869	.000
		N	63	63	63	63	63	63	63	63	63
	NOR MSU BJ	Correlation Coefficient	.105	.441**	.185	.079	.179	1.000	.019	.319*	.163
		Sig. (2-tailed)	.413	.000	.146	.540	.159		.885	.011	.203
		N	63	63	63	63	63	63	63	63	63
	INTE NCIO	Correlation Coefficient	.073	.219	.133	-.030	-.068	.019	1.000	.234	-.09
		Sig. (2-tailed)	.570	.084	.300	.813	.597	.885		.065	.501
		N	63	63	63	63	63	63	63	63	63
	CC	Correlation Coefficient	.747**	.820**	.516**	.238	.021	.319*	.234	1.000	.134
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.060	.869	.011	.065		.293
		N	63	63	63	63	63	63	63	63	63
	CN	Correlation Coefficient	.175	.102	.166	.511**	.796**	.163	-.086	.134	1.0
		Sig. (2-tailed)	.171	.428	.195	.000	.000	.203	.501	.293	
		N	63	63	63	63	63	63	63	63	63

*. Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

**. Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

TABLA 24
CORRELACIÓN ENTRE FACTORES TAR
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS

Correlations

			CREE NCO N	EVA CRE EN	ACTI TUD	CREE NOR M	MOT COM PL	NOR MSUB J	INTE NCIO	CC	CN
Spearman's rho	CREE NCO N	Correlation Coefficient	1.000	.263	.359**	-.081	.030	.298*	.140	.893**	-.044
		Sig. (2-tailed)		.052	.007	.563	.829	.027	.311	.000	.751
		N	55	55	55	54	55	55	54	55	54
	EVAC REEN	Correlation Coefficient	.263	1.000	.400**	-.070	-.212	.291*	.083	.602**	-.215
		Sig. (2-tailed)	.052		.002	.617	.121	.031	.552	.000	.119
		N	55	55	55	54	55	55	54	55	54
	ACTIT UD	Correlation Coefficient	.359**	.400**	1.000	-.246	.022	.270*	.227	.402**	-.077
		Sig. (2-tailed)	.007	.002		.073	.873	.046	.099	.002	.579
		N	55	55	56	54	55	55	54	55	54
	CREE NOR M	Correlation Coefficient	-.081	-.070	-.246	1.000	-.299*	-.372**	.076	-.100	.229
		Sig. (2-tailed)	.563	.617	.073		.028	.006	.586	.473	.096
		N	54	54	54	54	54	54	54	54	54
MOTC OMPL	Correlation Coefficient	.030	-.212	.022	-.299*	1.000	.294*	-.290*	-.038	.779**	
	Sig. (2-tailed)	.829	.121	.873	.028		.030	.034	.781	.000	
	N	55	55	55	54	55	55	54	55	54	
NOR MSUB J	Correlation Coefficient	.298*	.291*	.270*	-.372**	.294*	1.000	.279*	.361**	.004	
	Sig. (2-tailed)	.027	.031	.046	.006	.030		.041	.007	.975	
	N	55	55	55	54	55	55	54	55	54	
INTE NCIO	Correlation Coefficient	.140	.083	.227	.076	-.290*	.279*	1.000	.178	-.209	
	Sig. (2-tailed)	.311	.552	.099	.586	.034	.041		.197	.129	
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	
CC	Correlation Coefficient	.893**	.602**	.402**	-.100	-.038	.361**	.178	1.000	-.087	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.002	.473	.781	.007	.197		.532	
	N	55	55	55	54	55	55	54	55	54	
CN	Correlation Coefficient	-.044	-.215	-.077	.229	.779**	.004	-.209	-.087	1.000	
	Sig. (2-tailed)	.751	.119	.579	.096	.000	.975	.129	.532		
	N	54	54	54	54	54	54	54	54	54	

** . Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

TABLA 25
CORRELACIÓN ENTRE FACTORES TAR
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

Correlations

			CREEN CON	EVAC REEN	AC TIT UD	CREE NORM	MOT COM PL	NOR MSU BJ	INTE NCIO	CC	CN
Spearman 's rho	CREEN CON	Correlation Coefficient	1.000	.371**	.472**	.150	.079	.152	.148	.846**	.100
		Sig. (2-tailed)	.	.000	.000	.076	.342	.071	.075	.000	.236
		N	145	142	145	141	145	142	145	142	143
	EVACR EEN	Correlation Coefficient	.371**	1.000	.369**	.139	-.060	.098	.246**	.767**	-.026
		Sig. (2-tailed)	.000	.	.000	.101	.468	.243	.003	.000	.754
		N	142	147	147	141	147	143	147	142	143
	ACTITU D	Correlation Coefficient	.472**	.369**	1.0	.106	-.042	.254**	.337**	.465**	.015
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.	.203	.608	.002	.000	.000	.857
		N	145	147	152	146	151	147	151	142	147
	CREEN ORM	Correlation Coefficient	.150	.139	.106	1.000	-.039	.111	.149	.165	.368**
		Sig. (2-tailed)	.076	.101	.203	.	.645	.188	.073	.053	.000
		N	141	141	146	146	145	143	145	138	145
	MOTCO MPL	Correlation Coefficient	.079	-.060	-.04	-.039	1.000	.176*	.024	.025	.877**
		Sig. (2-tailed)	.342	.468	.608	.645	.	.033	.771	.764	.000
		N	145	147	151	145	151	147	151	142	147
	NORM SUBJ	Correlation Coefficient	.152	.098	.254**	.111	.176*	1.000	.282**	.132	.183*
		Sig. (2-tailed)	.071	.243	.002	.188	.033	.	.001	.122	.027
		N	142	143	147	143	147	147	147	139	145
INTEN CIO	Correlation Coefficient	.148	.246**	.337**	.149	.024	.282**	1.000	.207*	.063	
	Sig. (2-tailed)	.075	.003	.000	.073	.771	.001	.	.013	.450	
	N	145	147	151	145	151	147	151	142	147	
CC	Correlation Coefficient	.846**	.767**	.465**	.165	.025	.132	.207*	1.000	.055	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.053	.764	.122	.013	.	.516	
	N	142	142	142	138	142	139	142	142	140	
CN	Correlation Coefficient	.100	-.026	.015	.368**	.877**	.183*	.063	.055	1.000	
	Sig. (2-tailed)	.236	.754	.857	.000	.000	.027	.450	.516	.	
	N	143	143	147	145	147	145	147	140	147	

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

TABLA 26
CORRELACIÓN ENTRE FACTORES TAR
JÓVENES

Correlations

			CREE NCON	EVAC REEN	ACT ITUD	CREE NORM	MOTC OMPL	NO RMS UBJ	INTE NCIO	CC	CN
Spearman's rho	CREE NCON	Correlation Coefficient	1.000	.293**	.450**	.153*	-.030	.230**	.140*	.865**	.06
		Sig. (2-tailed)		.000	.000	.022	.652	.000	.034	.000	.37
		N	230	226	230	226	230	227	229	226	227
	EVAC REEN	Correlation Coefficient	.293**	1.000	.314**	.027	-.124	.250**	.255**	.687**	-.1
		Sig. (2-tailed)	.000		.000	.690	.062	.000	.000	.000	.12
		N	226	228	228	225	228	226	227	226	226
	ACTIT UD	Correlation Coefficient	.450**	.314**	1.0	.130*	-.019	.300**	.246**	.448**	.03
		Sig. (2-tailed)	.000	.000		.049	.778	.000	.000	.000	.60
		N	230	228	234	229	233	230	232	226	230
	CREE NORM	Correlation Coefficient	.153*	.027	.130*	1.000	-.155*	.003	.077	.130	.30**
		Sig. (2-tailed)	.022	.690	.049		.019	.968	.246	.053	.00
		N	226	225	229	229	229	227	229	223	229
MOTC OMPL	Correlation Coefficient	-.030	-.124	-.02	-.155*	1.000	.134*	-.075	-.074	.85**	
	Sig. (2-tailed)	.652	.062	.778	.019		.043	.254	.268	.00	
	N	230	228	233	229	233	230	232	226	230	
NORM SUBJ	Correlation Coefficient	.230**	.250**	.300**	.003	.134*	1.00	.247**	.278**	.12	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.968	.043		.000	.000	.06	
	N	227	226	230	227	230	230	229	224	228	
INTEN CIO	Correlation Coefficient	.140*	.255**	.246**	.077	-.075	.247**	1.000	.217**	.0	
	Sig. (2-tailed)	.034	.000	.000	.246	.254	.000		.001	.59	
	N	229	227	232	229	232	229	232	225	230	
CC	Correlation Coefficient	.865**	.687**	.448**	.130	-.074	.278**	.217**	1.000	.01	
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.053	.268	.000	.001		.92	
	N	226	226	226	223	226	224	225	226	224	
CN	Correlation Coefficient	.060	-.104	.034	.303**	.854**	.122	-.035	.006	1.0	
	Sig. (2-tailed)	.369	.119	.605	.000	.000	.065	.594	.924		
	N	227	226	230	229	230	228	230	224	230	

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

TABLA 27
CORRELACIÓN ENTRE FACTORES TAR
ADULTOS

Correlations

			CRE ENC ON	EVAC REEN	ACT ITU D	CREE NORM	MOTC OMPL	NOR MSU BJ	INTEN CIO	CC	CN
Spearman's rho	CREE NCO N	Correlation Coefficient	1.000	.358**	.377**	.102	.054	.132	.166*	.842**	.084
		Sig. (2-tailed)		.000	.000	.158	.456	.067	.020	.000	.243
		N	197	195	197	192	196	194	195	195	193
	EVAC REEN	Correlation Coefficient	.358**	1.000	.442**	.180*	-.025	.168*	.237**	.752**	.028
		Sig. (2-tailed)	.000		.000	.012	.727	.018	.001	.000	.703
		N	195	201	201	194	200	197	199	195	195
	ACTIT UD	Correlation Coefficient	.377**	.442**	1.000	-.020	.008	.216**	.348**	.499**	.014
		Sig. (2-tailed)	.000	.000		.777	.915	.002	.000	.000	.841
		N	197	201	206	198	204	201	202	195	198
	CREE NOR M	Correlation Coefficient	.102	.180*	-.020	1.000	-.119	.026	.106	.159*	.362**
		Sig. (2-tailed)	.158	.012	.777		.096	.718	.140	.028	.000
		N	192	194	198	198	197	195	195	190	197
	MOTC OMPL	Correlation Coefficient	.054	-.025	.008	-.119	1.000	.232**	-.113	.021	.812**
		Sig. (2-tailed)	.456	.727	.915	.096		.001	.111	.774	.000
		N	196	200	204	197	204	200	201	194	198
	NOR MSUB J	Correlation Coefficient	.132	.168*	.216**	.026	.232**	1.000	.228**	.190**	.213**
		Sig. (2-tailed)	.067	.018	.002	.718	.001		.001	.008	.003
		N	194	197	201	195	200	201	198	192	196
	INTE NCIO	Correlation Coefficient	.166*	.237**	.348**	.106	-.113	.228**	1.000	.251**	-.080
		Sig. (2-tailed)	.020	.001	.000	.140	.111	.001		.000	.268
		N	195	199	202	195	201	198	202	193	196
	CC	Correlation Coefficient	.842**	.752**	.499**	.159*	.021	.190**	.251**	1.000	.065
		Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.028	.774	.008	.000		.370
		N	195	195	195	190	194	192	193	195	191
	CN	Correlation Coefficient	.084	.028	.014	.362**	.812**	.213**	-.080	.065	1.000
		Sig. (2-tailed)	.243	.703	.841	.000	.000	.003	.268	.370	
		N	193	195	198	197	198	196	196	191	198

** Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the .05 level (2-tailed).

A continuación se describen los resultados anteriores en torno a la relación existente entre los factores TAR en los diversos grupos.

Existen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de la **muestra total** entre los factores TAR intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales; normas subjetivas y creencias normativas.²⁶⁵

Existen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de los **hombres** entre los factores TAR intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales y entre intención y normas subjetivas.

Existen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de las **mujeres** entre los factores TAR intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales; normas subjetivas y creencias normativas y entre intención y normas subjetivas.

Existen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de los estudiantes del Colegio de **Bibliotecología** entre los factores TAR intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales.

Existen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de los estudiantes del Colegio de **Filosofía** entre los factores TAR intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales.

Existen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de Colegio de **Geografía** entre los factores TAR intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales y entre intención y normas subjetivas.

Existen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de Colegio de **Historia** entre los factores TAR actitudes y creencias conductuales.

Existen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de los estudiantes del Colegio de **Letras** entre los factores TAR; entre actitudes y creencias conductuales; intención y normas subjetivas.

Existen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de Colegio de **Pedagogía** entre los factores TAR intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales; entre intención y normas subjetivas y entre normas subjetivas y creencias normativas.

²⁶⁵ Ver anexo 6

Existen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de los **jóvenes** entre los factores TAR intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales y entre intención y normas subjetivas.

Existen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de los **adultos** entre los factores TAR intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales; entre intención y normas subjetivas y entre normas subjetivas y creencias normativas.

6.32 Locus de control

En las respuestas recopiladas por el instrumento se encontraron cinco factores que fueron los mismos que reportó La Rosa.²⁶⁶ Estas categorías dan lugar a igual número de subescalas:

1. Internalidad Instrumental
2. Afectividad
3. Poderosos del micro-cosmos
4. Fatalismo/suerte
5. Poderosos del macro-cosmos

Como se dijo antes, a mayor puntaje total obtenido con este instrumento, corresponde una mayor tendencia a la externalidad en el locus de control.

TABLA 28
PUNTAJES MEDIOS DE RESPUESTA POR SUBESCALA DE
LOCUS DE CONTROL. MUESTRA TOTAL

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation
Internalidad	440	4.5242	.4415
Afectividad	440	2.4411	.6553
Microcosmos	440	2.2292	.6030
Fatalismo	440	1.8968	.6025
Macrocosmos	440	2.4364	.7011
Locus	440	2.7055	.3731

²⁶⁶ LA ROSA M., J. *Escalas de locus de control y autoconcepto: construcción y validación*. Tesis (Doctor en Psicología Social). México, UNAM. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, 1986. 257 p.

TABLA 29
PUNTAJES MEDIOS TOTALES POR SUBESCALA DE LOCUS
DE CONTROL. MUESTRA TOTAL

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation
Internalidad	440	54.2909	5.2977
Afectividad	440	29.2932	7.8640
Microcosmos	440	26.7500	7.2355
Fatalismo	440	26.5545	8.4345
Macrocosmos	440	26.8000	7.7118
Internos	440	83.5841	9.1364
Externos	440	80.1045	18.4142
Locus Total	440	163.6886	22.8585
Valid N (listwise)	440		

VARIABLES LOCUS DE CONTROL/SEXO

TABLA 30
PUNTAJES MEDIOS DE RESPUESTA POR SUBESCALA
DE LOCUS DE CONTROL POR SEXO

Group Statistics

	SEXO	N	Mean	Std. Deviation
Internalidad	hombre	155	4.4194	.4875
	mujer	285	4.5813	.4039
Afectividad	hombre	155	2.4785	.6775
	mujer	285	2.4208	.6433
Microcosmos	hombre	155	2.3005	.6256
	mujer	285	2.1904	.5878
Fatalismo	hombre	155	1.9378	.6193
	mujer	285	1.8744	.5930
Macrocosmos	hombre	155	2.5191	.8184
	mujer	285	2.3914	.6252
Locus	hombre	155	2.7310	.3998
	mujer	285	2.6916	.3577

Se realizaron pruebas para comparar las medias de los dos grupos (hombres y mujeres). Se comprueba si existen diferencias significativas entre las medias obtenidas en cada subescala de locus de control y en los resultados finales.

TABLA 31
PRUEBAS DE SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA
SUBESCALAS LOCUS DE CONTROL POR SEXO

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Internalidad	Equal variances assumed	8.055	.005	-3.729	438	.000
	Equal variances not assumed			-3.529	270.015	.000
Afectividad	Equal variances assumed	.509	.476	.883	438	.378
	Equal variances not assumed			.869	302.608	.385
Microcosmos	Equal variances assumed	.329	.566	1.836	438	.067
	Equal variances not assumed			1.802	299.876	.072
Fatalismo	Equal variances assumed	.551	.458	1.054	438	.293
	Equal variances not assumed			1.040	304.772	.299
Macrocosmos	Equal variances assumed	12.527	.000	1.830	438	.068
	Equal variances not assumed			1.692	253.420	.092
Locus	Equal variances assumed	1.403	.237	1.058	438	.290
	Equal variances not assumed			1.024	287.693	.307

A continuación se presentan los puntajes alcanzados en cada subescala por las mujeres y los hombres.

Internalidad instrumental

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 8.055$ $p \leq 0.003$, como la probabilidad es menor a 0.05 se asume que las varianzas no son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas diferentes. Resultando $t(438) = -3.529$ $p \leq 0.000$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.000 < 0.05$, por lo tanto **existen diferencias significativas entre las medias en internalidad instrumental de los hombres y de las mujeres. Se concluye que las mujeres manifiestan una mayor internalidad instrumental en su locus de control.**

Afectividad

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.509$ $p \leq 0.476$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = .883$ $p \leq 0.378$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.378 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias significativas entre las medias en afectividad de los hombres y de las mujeres. Descriptivamente puede reportarse que la afectividad como determinante del locus de control es mayor en los hombres.**

Poderosos del micro-cosmos

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.329$ $p \leq 0.566$ como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 1.836$ $p \leq 0.067$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.067 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias significativas entre las medias en poderosos del micro-cosmos de los hombres y de las mujeres. Descriptivamente se reporta que ellos reportan una mayor relevancia de los referentes sociales cercanos en su núcleo de decisiones o locus de control.**

Fatalismo/suerte

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.551$ $p \leq 0.458$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 1.054$ $p \leq 0.293$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.293 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias significativas entre las medias en fatalismo/suerte de los hombres y de las mujeres. Descriptivamente puede reportarse que los hombres señalan mayor relevancia a los factores del azar en sus decisiones o locus de control.**

Poderosos del macro-cosmos

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 12.527$ $p \leq 0.000$, como la probabilidad es menor a 0.05 se asume que las varianzas no son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas diferentes. Resultando $t(438) = 1.692$ $p \leq .092$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas

entre las medias. En este caso $0.092 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias significativas entre las medias en poderosos del macro-cosmos de los hombres y de las mujeres. Puede reportarse como dato descriptivo que ellos basan en mayor medida el centro de control de los acontecimientos de su vida en los referentes sociales lejanos.**

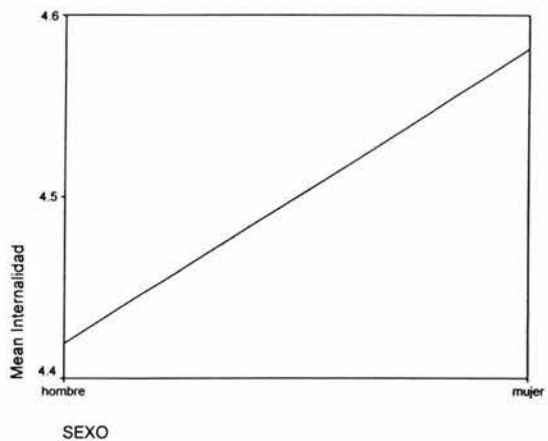
Las diferencias entre las medias de hombres y mujeres sólo fueron significativas en la subescala de internalidad instrumental. Las medias de los hombres son más altas en todas las escalas con excepción de la subescala de internalidad instrumental, en la cual las mujeres obtuvieron medias más altas.

Locus total

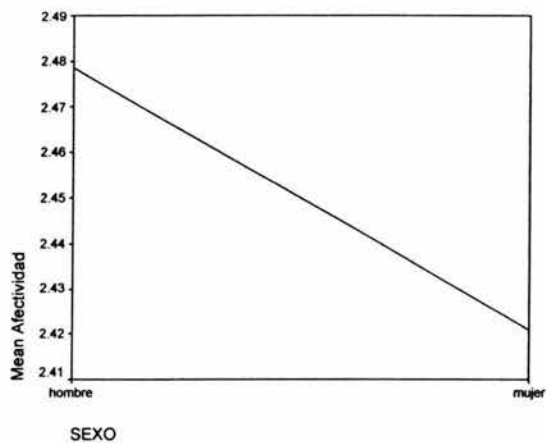
Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 1.403$ $p \leq 0.237$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 1.058$ $p \leq 0.290$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.290 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias significativas entre las medias de los hombres y de las mujeres en el puntaje de locus de control total. Por lo tanto, puede reportarse como dato descriptivo una mayor externalidad entre los hombres que entre las mujeres.**

**GRÁFICAS POR SUBESCALA DE LOCUS DE CONTROL
COMPARATIVO POR SEXO**

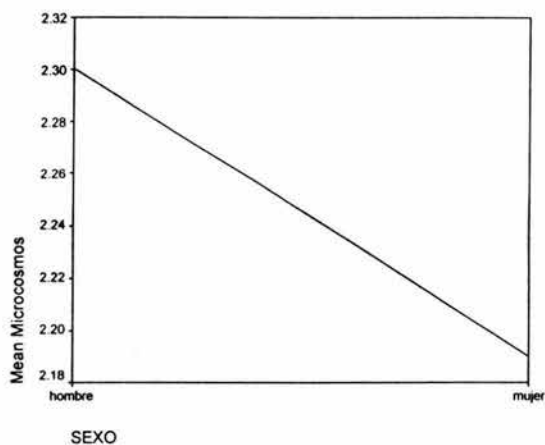
**GRÁFICA 11.1
INTERNALIDAD INSTRUMENTAL/SEXO**



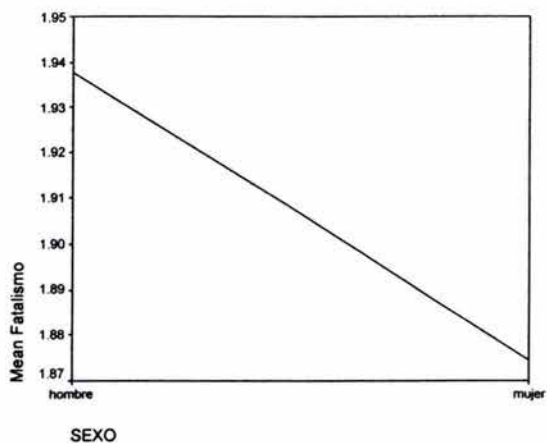
**GRÁFICA 11.2
AFECTIVIDAD/SEXO**



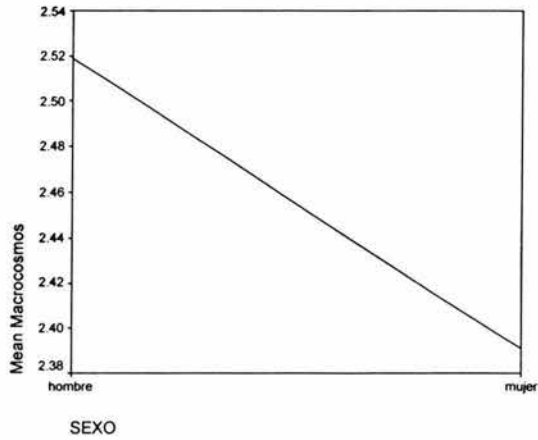
GRÁFICA 11.3
PODEROSOS MICRO-COSMOS/SEXO



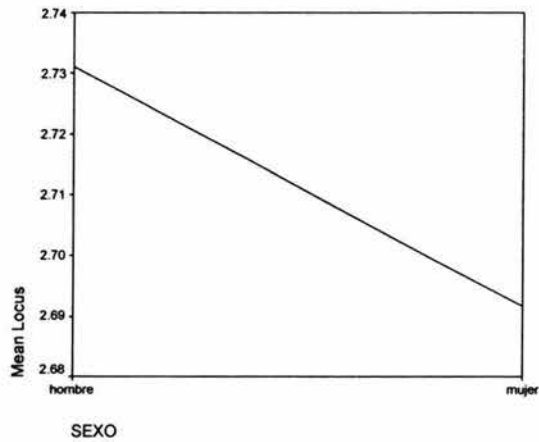
GRÁFICA 11.4
FATALISMO/SUERTE/SEXO



GRÁFICA 11.5
PODEROSOS MACRO-COSMOS/SEXO



GRÁFICA 11.6
LOCUS DE CONTROL TOTAL/SEXO



VARIABLES LOCUS DE CONTROL/COLEGIO

A continuación se puede observar las medias obtenidas en cada subescala por los participantes de cada uno de los colegios.

TABLA 32
PUNTAJES MEDIOS DE RESPUESTA POR SUBESCALA LOCUS DE CONTROL POR COLEGIO

Medias y desviaciones estándar.

		N	Mean	Std. Deviation
Internalidad	bibliotecología	38	4.5417	.5059
	filosofía	56	4.3378	.5041
	geografía	75	4.5611	.4120
	historia	63	4.4259	.5288
	letras	56	4.5223	.4212
	pedagogía	152	4.6118	.3512
	Total	440	4.5242	.4415
Afectividad	bibliotecología	38	2.4123	.6003
	filosofía	56	2.4092	.6940
	geografía	75	2.4578	.5800
	historia	63	2.4048	.6945
	letras	56	2.5357	.8383
	pedagogía	152	2.4320	.6011
	Total	440	2.4411	.6553
Microcosmos	bibliotecología	38	2.1623	.5571
	filosofía	56	2.3571	.6617
	geografía	75	2.3589	.6168
	historia	63	2.2553	.5854
	letras	56	2.1042	.6132
	pedagogía	152	2.1700	.5763
	Total	440	2.2292	.6030
Fatalismo	bibliotecología	38	1.9135	.6134
	filosofía	56	1.8878	.5918
	geografía	75	1.8476	.6111
	historia	63	1.8401	.5897
	letras	56	1.9375	.7015
	pedagogía	152	1.9286	.5711
	Total	440	1.8968	.6025
Macrocosmos	bibliotecología	38	2.4402	.6574
	filosofía	56	2.5325	.7453
	geografía	75	2.5879	.7289
	historia	63	2.4069	.7232
	letras	56	2.4351	.8295
	pedagogía	152	2.3379	.6083
	Total	440	2.4364	.7011
Locus	bibliotecología	38	2.6940	.3482
	filosofía	56	2.7049	.3992
	geografía	75	2.7627	.3663
	historia	63	2.6666	.3539
	letras	56	2.7070	.4396
	pedagogía	152	2.6961	.3562
	Total	440	2.7055	.3731

TABLA 33
PUNTAJES MEDIOS TOTALES
POR SUBESCALA LOCUS DE CONTROL
POR COLEGIO

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation
Internalidad	bibliotecologia	38	54.5000	6.0705
	filosofia	56	52.0536	6.0496
	geografia	75	54.7333	4.9438
	historia	63	53.1111	6.3452
	letras	56	54.2679	5.0542
	pedagogia	152	55.3421	4.2146
	Total	440	54.2909	5.2977
Afectividad	bibliotecologia	38	28.9474	7.2034
	filosofia	56	28.9107	8.3280
	geografia	75	29.4933	6.9601
	historia	63	28.8571	8.3335
	letras	56	30.4286	10.0596
	pedagogia	152	29.1842	7.2133
	Total	440	29.2932	7.8640
Microcosmos	bibliotecologia	38	25.9474	6.6858
	filosofia	56	28.2857	7.9400
	geografia	75	28.3067	7.4016
	historia	63	27.0635	7.0250
	letras	56	25.2500	7.3590
	pedagogia	152	26.0395	6.9157
	Total	440	26.7500	7.2355
Fatalismo	bibliotecologia	38	26.7895	8.5871
	filosofia	56	26.4286	8.2855
	geografia	75	25.8667	8.5556
	historia	63	25.7619	8.2554
	letras	56	27.1250	9.8203
	pedagogia	152	27.0000	7.9959
	Total	440	26.5545	8.4345
Macrocosmos	bibliotecologia	38	26.8421	7.2318
	filosofia	56	27.8571	8.1985
	geografia	75	28.4667	8.0174
	historia	63	26.4762	7.9552
	letras	56	26.7857	9.1248
	pedagogia	152	25.7171	6.6913
	Total	440	26.8000	7.7118
Intemos	bibliotecologia	38	83.4474	9.8686
	filosofia	56	80.9643	10.8208
	geografia	75	84.2267	7.1349
	historia	63	81.9683	11.0263
	letras	56	84.6964	10.0053
	pedagogia	152	84.5263	7.7228
	Total	440	83.5841	9.1364
Externos	bibliotecologia	38	79.5789	16.7713
	filosofia	56	82.5714	19.1652
	geografia	75	82.6400	19.2695
	historia	63	79.3016	16.9617
	letras	56	79.1607	21.5986
	pedagogia	152	78.7566	17.4682
	Total	440	80.1045	18.4142
Locus Total	bibliotecologia	38	163.0263	21.4116
	filosofia	56	163.5357	24.2742
	geografia	75	166.8667	22.4224
	historia	63	161.2698	21.5887
	letras	56	163.8571	26.8791
	pedagogia	152	163.2829	21.9878
	Total	440	163.6886	22.8585

Se realiza un análisis de varianza (anova) de una vía para comprobar si existen diferencias entre las medias de dos o más grupos (Colegios. Bibliotecología, Filosofía, etc.) Se utiliza de una vía porque sólo se emplea una variable independiente (colegio) aunque esta tiene seis valores.

Se realizaron anovas por cada una de las subescalas del instrumento y puntaje total del locus de control.

TABLA 34
PRUEBAS DE SIGNIFICACIÓN ESTADÍSTICA
SUBESCALAS LOCUS DE CONTROL POR COLEGIO

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Internalidad	Between Groups	3.836	5	.767	4.074	.001
	Within Groups	81.725	434	.188		
	Total	85.561	439			
Afectividad	Between Groups	.706	5	.141	.326	.897
	Within Groups	187.830	434	.433		
	Total	188.536	439			
Microcosmos	Between Groups	3.800	5	.760	2.117	.062
	Within Groups	155.801	434	.359		
	Total	159.601	439			
Fatalismo	Between Groups	.645	5	.129	.353	.880
	Within Groups	158.695	434	.366		
	Total	159.340	439			
Macrocósmos	Between Groups	3.767	5	.753	1.542	.175
	Within Groups	212.005	434	.488		
	Total	215.772	439			
Locus	Between Groups	.359	5	7.180E-02	.513	.766
	Within Groups	60.740	434	.140		
	Total	61.099	439			

Las diferencias entre las medias observadas en los participantes, según el Colegio al que pertenecen, fueron estadísticamente significativas solamente para el factor de internalidad instrumental.

A continuación se presentan la interpretación de los resultados alcanzados en cada subescala por los estudiantes participantes de cada colegio.

Internalidad instrumental

El valor de F, $F(5, 434) = 4.074$ $p \leq 0.001$. Como esta probabilidad es menor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.001 < 0.05$) se concluye que **hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en la subescala de internalidad instrumental. Puede concluirse una mayor relevancia de este factor entre los participantes del Colegio de Geografía y menor entre los estudiantes del Colegio de Filosofía.**

Afectividad

El valor de F, $F(5, 434) = 0.326$ $p \leq 0.897$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.897 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en la subescala de afectividad. Descriptivamente puede reportarse que el Colegio de Letras es el grupo que manifiesta una mayor relevancia en la subescala de afectividad y menor el Colegio de Historia como orientación en su locus de control.**

Poderosos del microcosmos

El valor de F, $F(5, 434) = 2.117$ $p \leq 0.062$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.062 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en la subescala de poderosos del micro-cosmos. Descriptivamente puede reportarse que los estudiantes del Colegio de Geografía son quienes otorgan mayor relevancia en sus decisiones a los referentes sociales cercanos y quienes otorgan la menor en esta subescala son los pertenecientes al Colegio de Letras.**

Fatalismo/suerte

El valor de F, $F(5, 434) = 0.353$ $p \leq 0.880$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.880 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en la subescala de fatalismo/suerte. Descriptivamente puede reportarse que el Colegio de Letras es el grupo que manifiesta una mayor relevancia en la subescala de fatalismo/suerte como orientación en su locus de control y el menor es el Colegio de Historia.**

Poderosos del macrocosmos

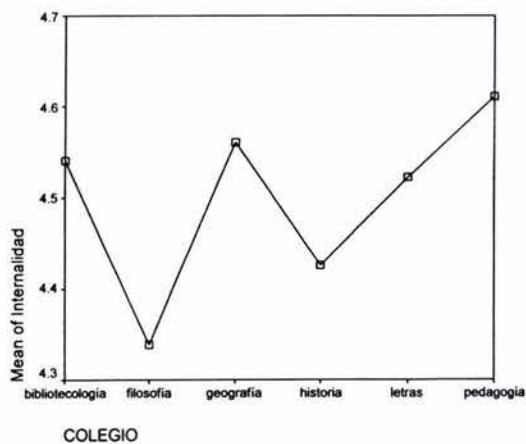
El valor de F, $F(5, 434) = 1.542$ $p \leq 0.175$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.175 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en la subescala de poderosos del macro-cosmos. Descriptivamente puede reportarse que el Colegio de Geografía es el grupo que manifiesta una mayor relevancia en la subescala poderosos del macro-cosmos como orientación en su locus de control y el menor es el Colegio de Pedagogía.**

Puntajes totales de Locus de Control

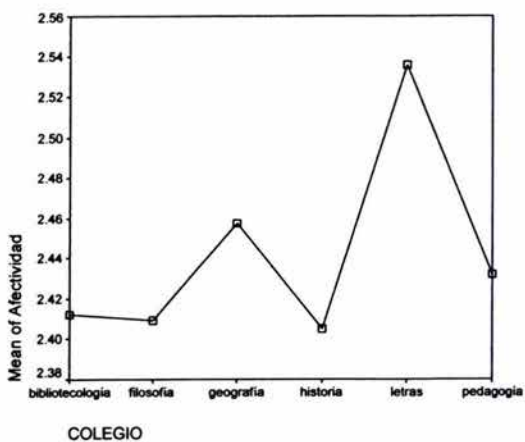
El valor de F, $F(5, 434) = 0.513$ $p \leq 0.766$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.766 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en el puntaje total de locus de control. Descriptivamente se concluye que los participantes del colegio con mayor tendencia hacia la externalidad son quienes estudian Geografía y quienes pertenecen al colegio de Historia mayor tendencia hacia la internalidad en su locus de control.**

GRÁFICAS DE SUBESCALAS y LOCUS DE CONTROL TOTAL POR COLEGIO

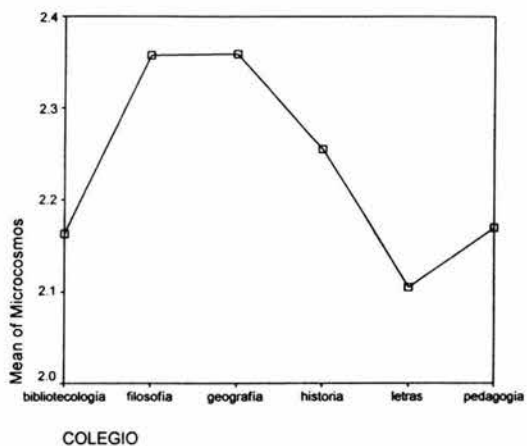
GRÁFICA12.1
INTERNALIDAD INSTRUMENTAL/COLEGIO



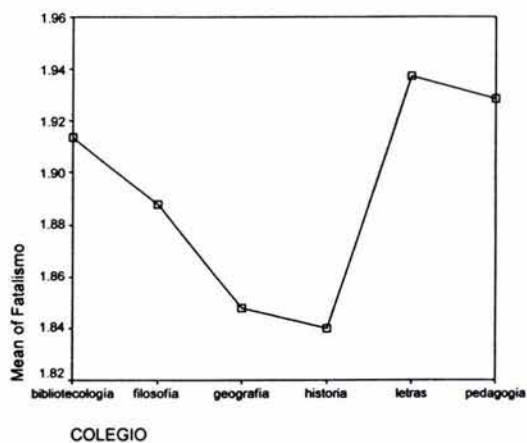
GRÁFICA12.2
AFECTIVIDAD/COLEGIO



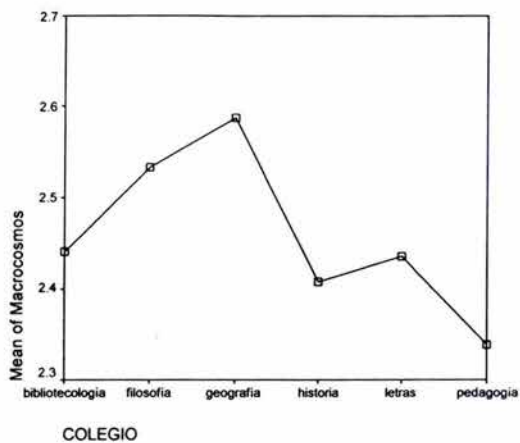
GRÁFICA12.3
PODEROSOS DEL MICROCOSMOS/COLEGIO



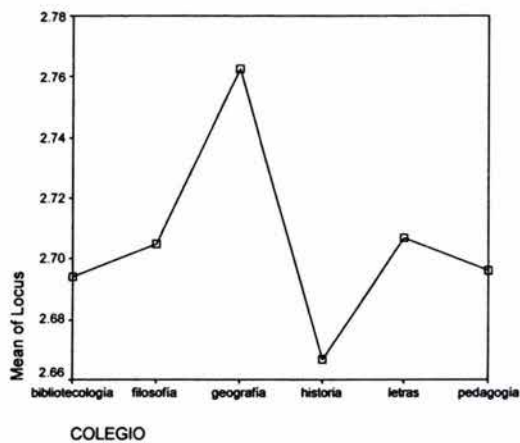
GRÁFICA12.4
FATALISMO/SUERTE/COLEGIO



GRÁFICA12.5
PODEROSOS DEL MACROCOSMOS/COLEGIO



GRÁFICA12.6
LOCUS DE CONTROL TOTAL/COLEGIO



VARIABLES LOCUS DE CONTROL/EDAD

TABLA 35
PUNTAJES MEDIOS DE RESPUESTA POR SUBESCALA LOCUS DE CONTROL POR EDAD

Group Statistics

	EDAD1	N	Mean	Std. Deviation
Internalidad	joven	234	4.5459	.3966
	adulto	206	4.4996	.4873
Afectividad	joven	234	2.4163	.6487
	adulto	206	2.4693	.6633
Microcosmos	joven	234	2.2350	.5991
	adulto	206	2.2225	.6087
Fatalismo	joven	234	1.9045	.5922
	adulto	206	1.8880	.6152
Macrocosmos	joven	234	2.4312	.7024
	adulto	206	2.4422	.7012
Locus	joven	234	2.7066	.3717
	adulto	206	2.7043	.3755

TABLA 36
PUNTAJES MEDIOS TOTALES POR SUBESCALA LOCUS DE CONTROL POR EDAD

Group Statistics

	EDAD1	N	Mean	Std. Deviation
Internalidad	joven	234	54.5513	4.7594
	adulto	206	53.9951	5.8472
Afectividad	joven	234	28.9957	7.7838
	adulto	206	29.6311	7.9596
Microcosmos	joven	234	26.8205	7.1892
	adulto	206	26.6699	7.3044
Fatalismo	joven	234	26.6624	8.2909
	adulto	206	26.4320	8.6132
Macrocosmos	joven	234	26.7436	7.7267
	adulto	206	26.8641	7.7132
Internos	joven	234	83.5470	8.6956
	adulto	206	83.6262	9.6338
Externos	joven	234	80.2265	17.9646
	adulto	206	79.9660	18.9550
Locus Total	joven	234	163.7735	22.7172
	adulto	206	163.5922	23.0729

Se realizaron pruebas t para comparar las medias de dos grupos de participantes por edad. Se comprueba si existen diferencias significativas entre la media obtenida en cada subescala de locus de control y el resultado final de la prueba.

TABLA 37
PRUEBAS DE SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA POR
SUBESCALA LOCUS DE CONTROL POR EDAD

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Internalidad	Equal variances assumed	3.591	.059	1.099	438	.272
	Equal variances not assumed			1.085	395.497	.279
Afectividad	Equal variances assumed	.045	.832	-.845	438	.398
	Equal variances not assumed			-.844	428.352	.399
Microcosmos	Equal variances assumed	.083	.773	.218	438	.828
	Equal variances not assumed			.217	429.142	.828
Fatalismo	Equal variances assumed	.009	.923	.286	438	.775
	Equal variances not assumed			.285	426.285	.776
Macrocosmos	Equal variances assumed	.290	.590	-.163	438	.870
	Equal variances not assumed			-.163	431.147	.870
Locus	Equal variances assumed	.053	.819	.064	438	.949
	Equal variances not assumed			.064	429.809	.949

A continuación se presenta la interpretación de los puntajes alcanzados en cada subescala por los dos grupos de edad.

Internalidad instrumental

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 3.596$ $p \leq 0.059$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 1.103$ $p \leq 0.271$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.271 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias significativas entre las medias en internalidad instrumental de los jóvenes y de los adultos. Descriptivamente puede reportarse una más alta internalidad entre los jóvenes.**

Afectividad

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.193$ $p \leq 0.661$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = -0.679$ $p \leq 0.497$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.497 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias significativas entre las medias en afectividad de los jóvenes y de los adultos. Descriptivamente puede reportarse una más alta afectividad entre los adultos.**

Poderosos del micro-cosmos

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.017$ $p \leq 0.897$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 0.926$ $p \leq 0.355$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.355 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticas significativas entre las medias en poderosos del micro-cosmos de los jóvenes y de los adultos. Descriptivamente puede reportarse mayor relevancia de los referentes sociales cercanos para definir su locus de control, entre los jóvenes.**

Fatalismo/suerte

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.300$ $p \leq .584$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = -.085$ $p \leq 0.932$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.932 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticas significativas entre las medias de los jóvenes y de los adultos en la subescala fatalismo-suerte. Descriptivamente puede reportarse una mayor influencia del azar en su concepción del origen de los acontecimientos de su vida entre los adultos.**

Poderosos del macro-cosmos

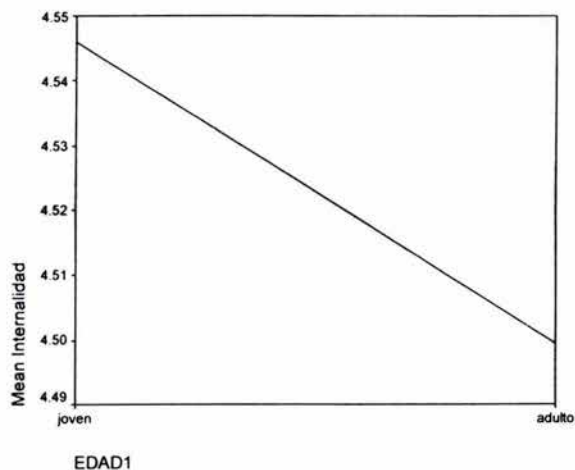
Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = .005$ $p \leq 0.945$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = .406$ $p \leq .685$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.685 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticas significativas entre las medias de los jóvenes y de los adultos en la subescala poderosos del macro-cosmos. Descriptivamente puede reportarse una mayor relevancia de los referentes sociales lejanos para definir su locus de control entre los jóvenes.**

Locus de Control Total

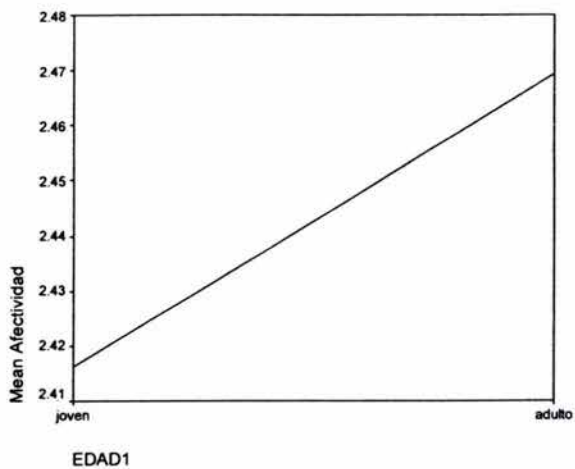
Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 6.373$ $p \leq 0.012$, como la probabilidad es menor a 0.05 se asume que las varianzas son diferentes. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas diferentes. Resultando $t(438) = -.535$ $p \leq 0.593$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.593 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticas significativas entre las medias de los puntajes totales de locus de control de los jóvenes y los adultos. Descriptivamente puede reportarse una mayor externalidad entre los jóvenes.**

GRÁFICAS DE SUBESCALAS y LOCUS DE CONTROL TOTAL POR EDAD

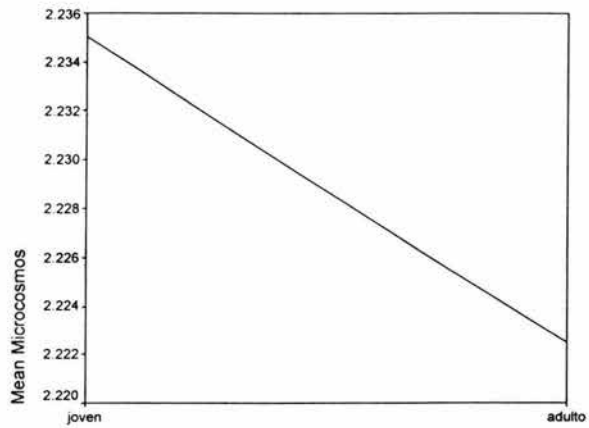
GRÁFICA 13.1
INTERNALIDAD INSTRUMENTAL/EDAD



GRÁFICA 13.2
AFECTIVIDAD/EDAD

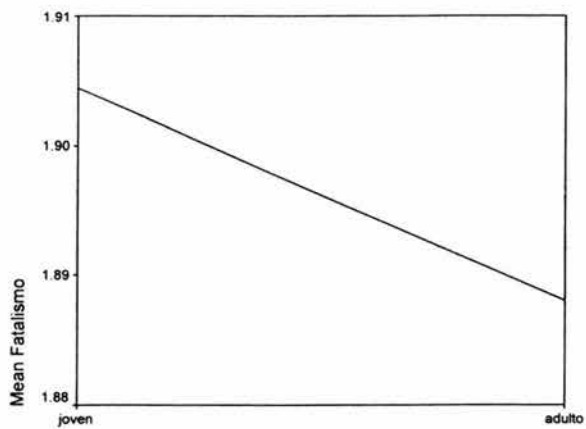


GRÁFICA 13.3
PODEROSOS DEL MICROCOSMOS/EDAD



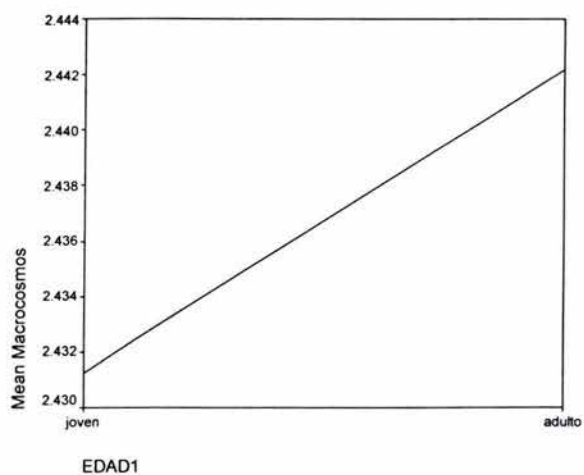
EDAD1

GRÁFICA 13.4
FATALISMO/SUERTE/EDAD

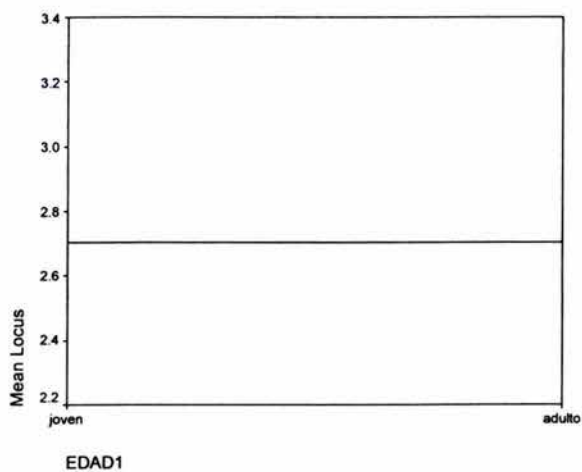


EDAD1

GRÁFICA 13.5
PODEROSOS DEL MACROCOSMOS/EDAD



GRÁFICA 13.6
LOCUS DE CONTROL TOTAL/EDAD



6.33 Estilo cognitivo

La aplicación del GEFT, (Prueba grupal de figuras ocultas) tercero y último instrumento cuyos resultados se analizan a continuación, se llevo a cabo con el fin de identificar la tendencia hacia la dependencia/independencia de campo en el estilo cognitivo. Se trata, como se ha señalado, de una prueba de lápiz y papel cuyo puntaje mayor, indicador de independencia de campo como estilo cognitivo es 18.²⁶⁷ En su aplicación a la muestra los resultados obtenidos, por sección y como puntaje total, fueron:

TABLA 38
ACIERTOS 2ª SECCIÓN GEFT
MUESTRA TOTAL

EFTSEC2 * MUESTRA Crosstabulation

			MUESTR A
			1.00
EFTSEC2	.00	Count	29 6.6%
	1.00	Count	42 9.5%
	2.00	Count	41 9.3%
	3.00	Count	54 12.3%
	4.00	Count	69 15.7%
	5.00	Count	48 10.9%
	6.00	Count	44 10.0%
	7.00	Count	29 6.6%
	8.00	Count	48 10.9%
	9.00	Count	36 8.2%
Total		Count	440 100.0%

²⁶⁷ Ver anexo 3

TABLA 39
ACIERTOS 3ª SECCIÓN GEFT
MUESTRA TOTAL

EFTSEC3 * MUESTRA Crosstabulation

		MUESTR A
		1.00
EFTSEC3	.00 Count	9 2.0%
	1.00 Count	20 4.5%
	2.00 Count	35 8.0%
	3.00 Count	34 7.7%
	4.00 Count	30 6.8%
	5.00 Count	48 10.9%
	6.00 Count	48 10.9%
	7.00 Count	57 13.0%
	8.00 Count	70 15.9%
	9.00 Count	89 20.2%
Total	Count	440 100.0%

TABLA 40
ACIERTOS GEFT TOTAL MUESTRA

		Total
GEFTT	0	Count
		6
		1.4%
	1	Count
		6
		1.4%
	2	Count
		16
		3.6%
	3	Count
		18
		4.1%
	4	Count
		21
		4.8%
	5	Count
		19
		4.3%
	6	Count
		28
		6.4%
	7	Count
		26
		5.9%
	8	Count
		21
		4.8%
	9	Count
		25
		5.7%
	10	Count
		23
		5.2%
	11	Count
		34
		7.7%
	12	Count
		30
		6.8%
	13	Count
		22
		5.0%
	14	Count
		33
		7.5%
	15	Count
		24
		5.5%
	16	Count
		28
		6.4%
	17	Count
		37
		8.4%
	18	Count
		23
		5.2%
Total	Count	440
		100.0%

TABLA 41
PUNTAJES MEDIOS POR SECCIONES Y GEFT TOTAL

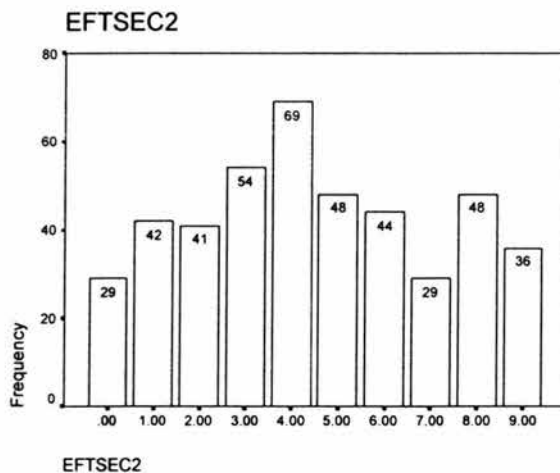
Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean
EFTSEC2	440	.00	9.00	4.4932
EFTSEC3	440	.00	9.00	5.9091
GEFTT	440	0	18	10.40
Valid N (listwise)	440			

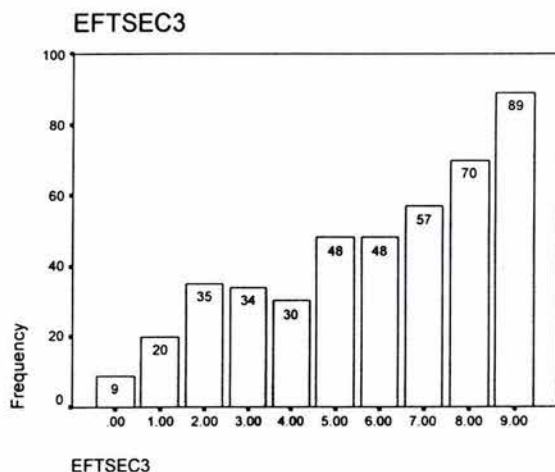
Como puede apreciarse, los participantes de la muestra total obtuvieron resultados ligeramente más altos en la tercera sección que en la segunda del *GEFT* en cuanto a sus puntajes medios; y, en este mismo sentido, revelan en conjunto una tendencia hacia la independencia de campo aunque no alcanzan la media que permita ubicarlos como independientes de campo.

A continuación se presentan las gráficas correspondientes a los resultados anteriores.

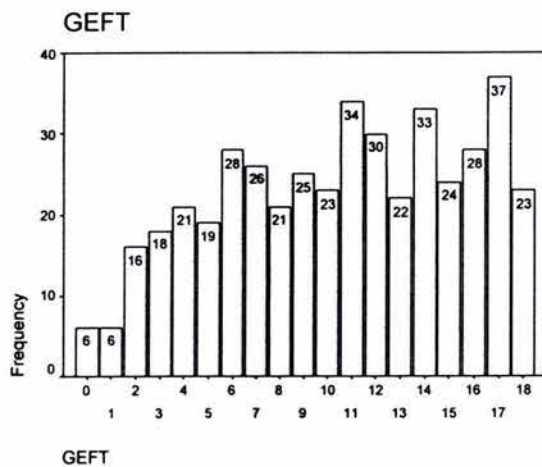
GRÁFICA 14
ACIERTOS 2ª SECCIÓN GEFT
MUESTRA TOTAL



GRÁFICA 15
ACIERTOS 3ª SECCIÓN GEFT
MUESTRA TOTAL



GRÁFICA 16
ACIERTOS GEFT MUESTRA TOTAL



VARIABLES GEFT/SEXO²⁶⁸

De la aplicación de la prueba se obtuvo la siguiente tabla que muestra el porcentaje de aciertos de la muestra total entre mujeres y hombres.

TABLA 42
ACIERTOS GEFT TOTAL
COMPARATIVO POR SEXO

		SEXO		TOTAL
		hombre	mujer	
GEFT	0	4	2	6
		2.6%	.7%	1.4%
	1	1	5	6
		.6%	1.8%	1.4%
	2	5	11	16
		3.2%	3.9%	3.6%
	3	3	15	18
		1.9%	5.3%	4.1%
	4	7	14	21
		4.5%	4.9%	4.8%
	5	7	12	19
		4.5%	4.2%	4.3%
	6	6	22	28
		3.9%	7.7%	6.4%
	7	5	21	26
		3.2%	7.4%	5.9%
	8	6	15	21
		3.9%	5.3%	4.8%
	9	3	22	25
		1.9%	7.7%	5.7%
	10	8	15	23
		5.2%	5.3%	5.2%
	11	14	20	34
		9.0%	7.0%	7.7%
	12	9	21	30
		5.8%	7.4%	6.8%
	13	7	15	22
		4.5%	5.3%	5.0%
	14	12	21	33
		7.7%	7.4%	7.5%
	15	17	7	24
		11.0%	2.5%	5.5%
	16	13	15	28
		8.4%	5.3%	6.4%
	17	18	19	37
		11.6%	6.7%	8.4%
	18	10	13	23
		6.5%	4.6%	5.2%
Total		155	285	440
		100.0%	100.0%	100.0%

²⁶⁸ El detalle de los resultados aparece en el anexo 8

TABLA 43
ACIERTOS POR SECCIONES Y GEFT TOTAL
COMPARATIVO POR SEXO

Group Statistics

	SEXO	N	Mean	Std. Deviation
GEFTSEC2	hombre	155	4.9806	2.7925
	mujer	285	4.2281	2.5510
GEFTSEC3	hombre	155	6.4968	2.5492
	mujer	285	5.5895	2.5926
GEFTT	hombre	155	11.48	5.05
	mujer	285	9.82	4.79

Se realizaron pruebas t para comparar las medias de dos grupos de participantes (hombres y mujeres). Se comprueba si existen diferencias significativas entre la media obtenida en cada sección del instrumento de figuras ocultas y el resultado final de la prueba.

TABLA 44
PRUEBAS DE SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA
PUNTAJES GEFT/SEXO

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
GEFTSEC2	Equal variances assumed	2.875	.091	2.858	438	.004
	Equal variances not assumed			2.783	292.802	.006
GEFTSEC3	Equal variances assumed	1.593	.208	3.527	438	.000
	Equal variances not assumed			3.545	320.929	.000
GEFTT	Equal variances assumed	.469	.494	3.407	438	.001
	Equal variances not assumed			3.354	302.383	.001

A continuación se analizan los resultados obtenidos comparativamente entre el grupo femenino y el masculino de la muestra total respecto a su estilo cognitivo.

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 2.875$ $p \leq 0.091$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 2.858$ $p \leq 0.004$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.004 < 0.05$, por lo tanto **existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias (en la segunda sección) de los hombres y de las mujeres. El desempeño en los hombres es más alto que el de las mujeres en esta sección del GEFT.**

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 1.593$ $p \leq 0.208$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 3.527$ $p \leq 0.000$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.000 < 0.05$, por lo tanto **existen diferencias significativas entre las medias (en la tercera sección) de los hombres y de las mujeres. El desempeño en los hombres es más alto que el de las mujeres en esta sección del GEFT.**

Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 0.469$ $p \leq 0.494$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 3.407$ $p \leq 0.001$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.001 < 0.05$, por lo tanto **existen diferencias significativas entre las medias GEFT totales de los hombres y de las mujeres. El desempeño medio en los hombres alcanza el puntaje para considerar a este grupo como independientes de campo en su estilo cognitivo.**

De acuerdo con lo observado en este estudio, en general los hombres participantes presentan mayor tendencia a la independencia de campo (IC) y las mujeres a la dependencia o sensibilidad al campo (DC). Ello puede observarse a través de las siguientes tablas que hacen referencia a la posición cuartilar de los individuos de acuerdo con sus resultados en la prueba.

TABLA 45
CUARTILES GEFT MUESTRA TOTAL

GEFTT

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	6	1.4	1.4	1.4
1	6	1.4	1.4	2.7
2	16	3.6	3.6	6.4
3	18	4.1	4.1	10.5
4	21	4.8	4.8	15.2
5	19	4.3	4.3	19.5
6	28	6.4	6.4	25.9
7	26	5.9	5.9	31.8
8	21	4.8	4.8	36.6
9	25	5.7	5.7	42.3
10	23	5.2	5.2	47.5
11	34	7.7	7.7	55.2
12	30	6.8	6.8	62.0
13	22	5.0	5.0	67.0
14	33	7.5	7.5	74.5
15	24	5.5	5.5	80.0
16	28	6.4	6.4	86.4
17	37	8.4	8.4	94.8
18	23	5.2	5.2	100.0
Total	440	100.0	100.0	

Statistics

GEFTT

N	Valid	440
	Missing	0
Mean		10.40
Minimum		0
Maximum		18
Percentiles	25	6.00
	50	11.00
	75	15.00

TABLA 46
CUARTILES GEFT MUJERES

GEFTT

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	2	.7	.7	.7
	1	5	1.8	1.8	2.5
	2	11	3.9	3.9	6.3
	3	15	5.3	5.3	11.6
	4	14	4.9	4.9	16.5
	5	12	4.2	4.2	20.7
	6	22	7.7	7.7	28.4
	7	21	7.4	7.4	35.8
	8	15	5.3	5.3	41.1
	9	22	7.7	7.7	48.8
	10	15	5.3	5.3	54.0
	11	20	7.0	7.0	61.1
	12	21	7.4	7.4	68.4
	13	15	5.3	5.3	73.7
	14	21	7.4	7.4	81.1
	15	7	2.5	2.5	83.5
	16	15	5.3	5.3	88.8
	17	19	6.7	6.7	95.4
	18	13	4.6	4.6	100.0
	Total	285	100.0	100.0	

Statistics

GEFTT

N	Valid	285
	Missing	0
Mean		9.82
Minimum		0
Maximum		18
Percentiles	25	6.00
	50	10.00
	75	14.00

TABLA 47
CUARTILES GEFT HOMBRES

GEFTT

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	4	2.6	2.6	2.6
1	1	.6	.6	3.2
2	5	3.2	3.2	6.5
3	3	1.9	1.9	8.4
4	7	4.5	4.5	12.9
5	7	4.5	4.5	17.4
6	6	3.9	3.9	21.3
7	5	3.2	3.2	24.5
8	6	3.9	3.9	28.4
9	3	1.9	1.9	30.3
10	8	5.2	5.2	35.5
11	14	9.0	9.0	44.5
12	9	5.8	5.8	50.3
13	7	4.5	4.5	54.8
14	12	7.7	7.7	62.6
15	17	11.0	11.0	73.5
16	13	8.4	8.4	81.9
17	18	11.6	11.6	93.5
18	10	6.5	6.5	100.0
Total	155	100.0	100.0	

Statistics

GEFTT

N	Valid	155
	Missing	0
Mean		11.48
Minimum		0
Maximum		18
Percentiles	25	8.00
	50	12.00
	75	16.00

TABLA 48
CUARTILES GEFT
COMPARATIVO POR SEXO

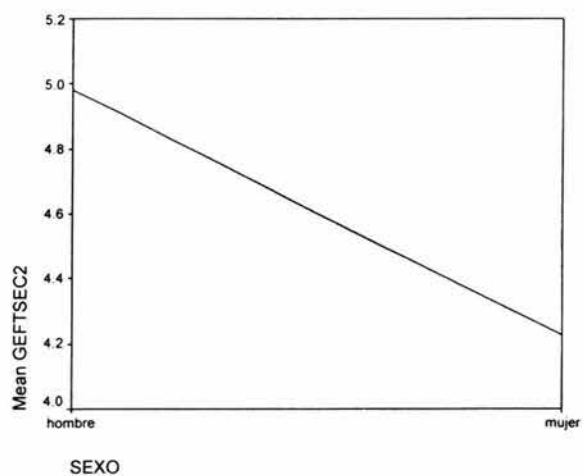
Cuartiles ²⁶⁹	Total	Hombres	Mujeres
1	0-6	0-8	0-6
2	7-11	9-12	7-10
3	12-15	13-16	11-14
4	16-18	17-18	15-18

Enseguida se reportan estos resultados de forma gráfica.

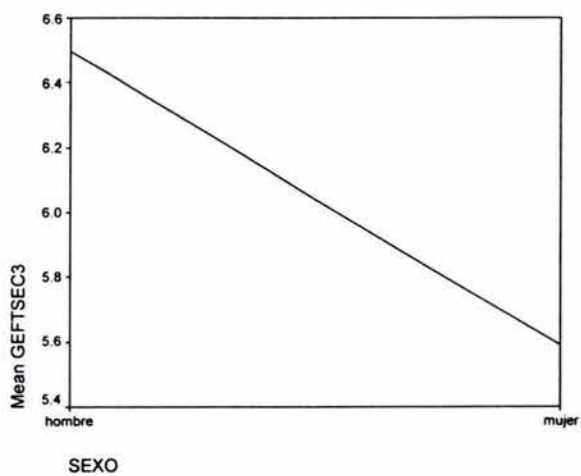
²⁶⁹ Se observan ligeras diferencias frente a los datos resultado de las aplicaciones que llevaron a estandarizar esta prueba con estudiantes estadounidenses de ambos sexos, edades y nivel de estudios similares a los de esta investigación: *Cfr. WITKIN, H.A. OLTMAN, P.K., RASKIN, E., KARP., S.A. A Manual for the Embedded Figures Tests. p. 28*

GRÁFICAS GEFT POR SEXO

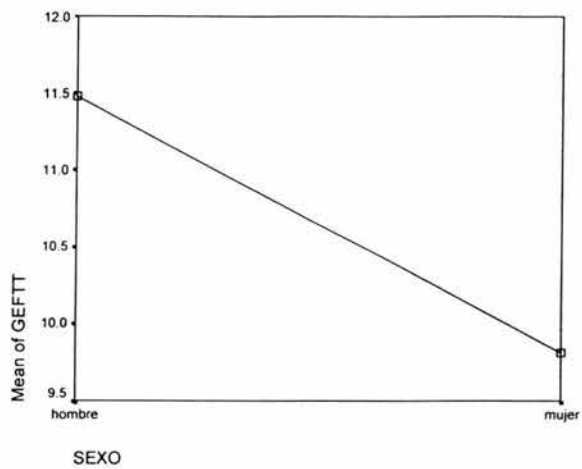
GRÁFICA 17
GEFT 2a SECCIÓN/SEXO



GRÁFICA 18
GEFT 3ª SECCIÓN/SEXO



GRÁFICA 19
GEFT TOTAL/SEXO



VARIABLES GEFT/COLEGIO

Enseguida se analiza la relación entre los puntajes obtenidos en el *GEFT* como indicador de tendencia a la dependencia/independencia en el estilo cognitivo y la pertenencia de los participantes a cada uno de los colegios que se abordaron en este estudio.

TABLA 49
ACIERTOS TOTALES GEFT POR COLEGIO

No. AC	COLEGIO						Total
	bibliotecología	filosofía	geografía	historia	letras	pedagogía	
0	1		1	2	2		6
	2.6%		1.3%	3.2%	3.6%		1.4%
1	2		1	1	1	1	6
	5.3%		1.3%	1.6%	1.8%	.7%	1.4%
2	2	1		5			8
	5.3%	1.8%		7.9%		5.3%	3.6%
3	6	2	2	2	1	5	18
	15.8%	3.6%	2.7%	3.2%	1.8%	3.3%	4.1%
4	3	3	2	4	4	5	21
	7.9%	5.4%	2.7%	6.3%	7.1%	3.3%	4.8%
5	1	3	3	3	3	6	19
	2.6%	5.4%	4.0%	4.8%	5.4%	3.9%	4.3%
6	1	3	6	6	1	11	28
	2.6%	5.4%	8.0%	9.5%	1.8%	7.2%	6.4%
7	1	3	7	3	2	10	26
	2.6%	5.4%	9.3%	4.8%	3.6%	6.6%	5.9%
8		2	5	1	3	10	21
		3.6%	6.7%	1.6%	5.4%	6.6%	4.8%
9	3		6	3	4	9	25
	7.9%		8.0%	4.8%	7.1%	5.9%	5.7%
10		4	5	3	5	6	23
		7.1%	6.7%	4.8%	8.9%	3.9%	5.2%
11	4	3	9	3	6	9	34
	10.5%	5.4%	12.0%	4.8%	10.7%	5.9%	7.7%
12	2		8	4	3	13	30
	5.3%		10.7%	6.3%	5.4%	8.6%	6.8%
13	1	7	1	4		9	22
	2.6%	12.5%	1.3%	6.3%		5.9%	5.0%
14	4	6	5	2	4	12	33
	10.5%	10.7%	6.7%	3.2%	7.1%	7.9%	7.5%
15	1	9	2	2	3	7	24
	2.6%	16.1%	2.7%	3.2%	5.4%	4.6%	5.5%
16	1	5	4	5	5	8	28
	2.6%	8.9%	5.3%	7.9%	8.9%	5.3%	6.4%
17	1	2	5	7	7	15	37
	2.6%	3.6%	6.7%	11.1%	12.5%	9.9%	8.4%
18	4	3	3	3	2	8	23
	10.5%	5.4%	4.0%	4.8%	3.6%	5.3%	5.2%
	38	56	75	63	56	152	440
TOTAL		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

TABLA 50
PUNTAJES MEDIOS 2a SECCIÓN GEFT POR COLEGIO

Descriptives

EFTSEC2

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
bibliotecología	38	3.8947	3.0473	.4943	.00	9.00
filosofía	56	4.8571	2.4968	.3336	.00	9.00
geografía	75	4.3867	2.3647	.2730	.00	9.00
historia	63	4.2698	2.9469	.3713	.00	9.00
letras	56	4.6429	2.7793	.3714	.00	9.00
pedagogía	152	4.5987	2.5920	.2102	.00	9.00
Total	440	4.4932	2.6599	.1268	.00	9.00

TABLA 51
PUNTAJES MEDIOS 3a SECCIÓN GEFT POR COLEGIO

Descriptives

EFTSEC3

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
bibliotecología	38	5.0000	3.0668	.4975	.00	9.00
filosofía	56	6.5893	2.4254	.3241	1.00	9.00
geografía	75	5.8800	2.3991	.2770	.00	9.00
historia	63	5.4762	2.8841	.3634	.00	9.00
letras	56	6.1250	2.5086	.3352	.00	9.00
pedagogía	152	6.0000	2.5214	.2045	.00	9.00
Total	440	5.9091	2.6108	.1245	.00	9.00

TABLA 52
PUNTAJES MEDIOS GEFT TOTAL POR COLEGIO

Descriptives

GEFTT

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
bibliotecología	38	8.89	5.81	.94	0	18
filosofía	56	11.45	4.61	.62	2	18
geografía	75	10.27	4.30	.50	0	18
historia	63	9.75	5.53	.70	0	18
letras	56	10.77	5.00	.67	0	18
pedagogía	152	10.60	4.80	.39	1	18
Total	440	10.40	4.94	.24	0	18

TABLA 53
PUNTAJES MEDIOS POR SECCIÓN Y GEFT TOTAL
POR COLEGIO

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation
GEFTSEC2	bibliotecología	38	3.8947	3.0473
	filosofía	56	4.8571	2.4968
	geografía	75	4.3867	2.3647
	historia	63	4.2698	2.9469
	letras	56	4.6429	2.7793
	pedagogía	152	4.5987	2.5920
	Total	440	4.4932	2.6599
GEFTSEC3	bibliotecología	38	5.0000	3.0668
	filosofía	56	6.5893	2.4254
	geografía	75	5.8800	2.3991
	historia	63	5.4762	2.8841
	letras	56	6.1250	2.5086
	pedagogía	152	6.0000	2.5214
	Total	440	5.9091	2.6108
GEFTT	bibliotecología	38	8.89	5.81
	filosofía	56	11.45	4.61
	geografía	75	10.27	4.30
	historia	63	9.75	5.53
	letras	56	10.77	5.00
	pedagogía	152	10.60	4.80
	Total	440	10.40	4.94

TABLA 54
PUNTAJES MEDIOS GEFT TOTAL
COMPARATIVO COLEGIOS

GEFT	X					
	Bibliotecología	Filosofía	Geografía	Historia	Letras	Pedagogía
Resultados totales	8.89	11.45	10.27	9.75	10.77	10.60

Se realiza un análisis de varianza (anova) de una vía para comprobar si existen diferencias entre las medias de dos o más grupos, en este caso, colegios. Se utiliza de una vía porque sólo se emplea una variable independiente aunque ésta tiene seis valores.

Se realizaron anovas por sección y total del instrumento.

TABLA 55
PRUEBAS DE SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA
PUNTAJES MEDIOS DE GEFT 2ª SECCIÓN
POR COLEGIO

ANOVA

EFTSEC2

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	27.967	5	5.593	.789	.558
Within Groups	3078.012	434	7.092		
Total	3105.980	439			

TABLA 56
PRUEBAS DE SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA
PUNTAJES MEDIOS DE GEFT 3ª SECCIÓN
POR COLEGIO

ANOVA

EFTSEC3

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	73.051	5	14.610	2.172	.056
Within Groups	2919.313	434	6.727		
Total	2992.364	439			

TABLA 57
PRUEBAS DE SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA
PUNTAJES MEDIOS DE GEFT TOTAL
POR COLEGIO

ANOVA

GEFTT					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	189.274	5	37.855	1.561	.170
Within Groups	10526.523	434	24.255		
Total	10715.798	439			

Segunda sección

Esta prueba del supuesto de que las varianzas de los grupos sean iguales señala en este caso $F(5, 434) = 2.167$ $p \leq 0.057$. Las varianzas son iguales, ya que la probabilidad es mayor que 0.05. El valor de F, $F(5, 434) = 0.789$ $p \leq 0.558$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.558 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los colegios en la segunda sección del instrumento. Como dato descriptivo puede reportarse que los participantes del Colegio de Filosofía obtuvieron el puntaje más alto en esta sección y los estudiantes del Colegio de Bibliotecología el más bajo.**

Tercera sección

Esta prueba comprueba el supuesto de que las varianzas de los grupos sean iguales. En este caso $F(5, 434) = 2.172$ $p \leq 0.56$. Las varianzas son iguales, ya que la probabilidad es mayor que 0.05. El valor de F, $F(5, 434) = 2.172$ $p \leq 0.56$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.56 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias significativas entre las medias de los colegios en la tercera sección del instrumento. Como dato descriptivo puede reportarse que los participantes del Colegio de Filosofía obtuvieron el puntaje más alto en esta sección y los estudiantes del Colegio de Bibliotecología el más bajo.**

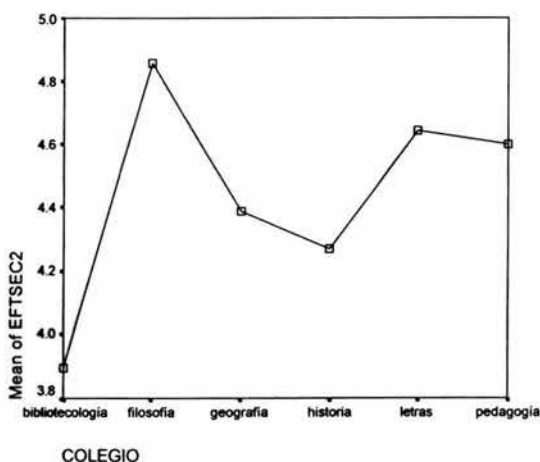
GEFT total

Esta prueba comprueba el supuesto de que las varianzas de los grupos sean iguales. En este caso $F(5, 434) = 3.140$ $p \leq 0.009$. Las varianzas no son iguales, ya que la probabilidad es menor que 0.05. El valor de F, $F(5, 434) = 1.561$ $p \leq 0.170$. Como esta probabilidad es mayor que el nivel de significación usual del 5 % ($0.170 > 0.05$) se concluye que **no hay diferencias significativas entre las medias de los colegios en el instrumento GEFT. Como dato descriptivo**

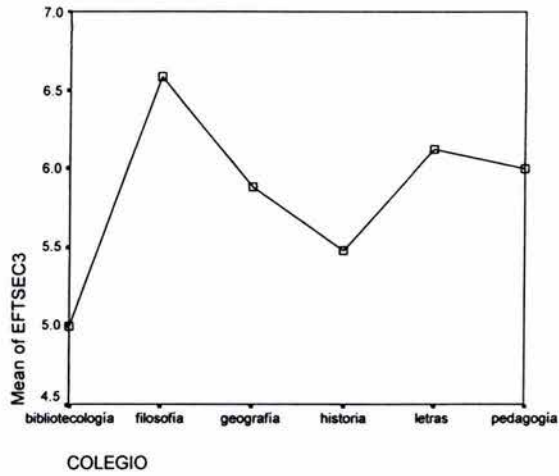
puede reportarse que los participantes del Colegio de Filosofía obtuvieron el puntaje más alto en la prueba GEFT y los estudiantes del Colegio de Bibliotecología el más bajo. Descriptivamente puede reportarse que los estudiantes de Filosofía participantes en el estudio poseen la mayor tendencia a la independencia de campo dentro de la muestra total; mientras que los estudiantes del Colegio de Bibliotecología reportaron una mayor tendencia a la dependencia o sensibilidad al campo. De acuerdo al puntaje medio obtenido en esta prueba, los estudiantes de filosofía participantes en este estudio son el único grupo que puede identificarse como independientes de campo

GRÁFICAS POR SECCIÓN y GEFT TOTAL POR COLEGIO

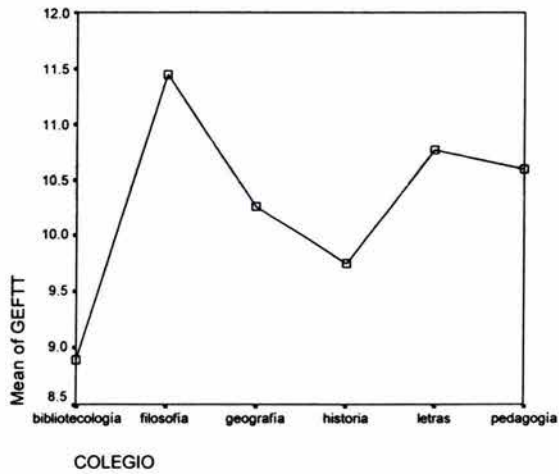
GRÁFICA 20.1
2a SECCIÓN GEFT /COLEGIO



GRÁFICA 20.2
3a SECCIÓN GEFT /COLEGIO



GRÁFICA 20.3
GEFT TOTAL /COLEGIO



VARIABLES GEFT/EDAD

TABLA 58
ACIERTOS GEFT 2ª SECCIÓN POR EDAD ²⁷⁰

Group Statistics

	EDAD1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EFTSEC2	joven	234	4.6538	2.5850	.1690
	adulto	206	4.3107	2.7374	.1907

TABLA 59
ACIERTOS GEFT 3ª SECCIÓN POR EDAD

Group Statistics

	EDAD1	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EFTSEC3	joven	234	6.2265	2.4433	.1597
	adulto	206	5.5485	2.7506	.1916

TABLA 60
ACIERTOS GEFT TOTAL POR EDAD

Group Statistics

	EDAD1	N	Mean	Std. Deviation
GEFTSEC2	joven	234	4.6538	2.5850
	adulto	206	4.3107	2.7374
GEFTSEC3	joven	234	6.2265	2.4433
	adulto	206	5.5485	2.7506
GEFTT	joven	234	10.88	4.68
	adulto	206	9.86	5.17

²⁷⁰ Edad 1: jóvenes 17-20 y Edad 2: adultos 21-65 años

TABLA 61
PRUEBAS DE SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA
PUNTAJES GEFT 2ª SECCIÓN POR EDAD

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
EFTSEC2	Equal variances assumed	1.946	.164	1.352	438	.177
	Equal variances not assumed			1.347	423.549	.179

TABLA 62
PRUEBAS DE SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA
PUNTAJES GEFT 3ª SECCIÓN POR EDAD

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
EFTSEC3	Equal variances assumed	7.805	.005	2.738	438	.006
	Equal variances not assumed			2.717	413.270	.007

TABLA 63
PRUEBAS DE SIGNIFICATIVIDAD ESTADÍSTICA
PUNTAJES GEFT TOTAL POR EDAD

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
GEFTT	Equal variances assumed	6.006	.015	2.172	438	.030
	Equal variances not assumed			2.159	416.680	.031

Enseguida se presenta la interpretación de los resultados obtenidos en cada sección así como puntajes totales en la prueba *GEFT*, por los participantes divididos por colegio.

Segunda sección

Para comparar las varianzas de los grupos de edad joven y adultos se empleó la prueba Levene $F = 1.946$ $p \leq 0.164$, como la probabilidad es mayor a 0.05 se asume que las varianzas son iguales. Y se observa la prueba *t* que corresponde a varianzas iguales. Resultando $t(438) = 1.352$ $p \leq 0.177$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.177 > 0.05$, por lo tanto **no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias en la segunda sección de los participantes jóvenes y de los adultos. Como dato descriptivo puede reportarse que los jóvenes obtuvieron el puntaje más alto en esta sección de la prueba.**

Tercera sección

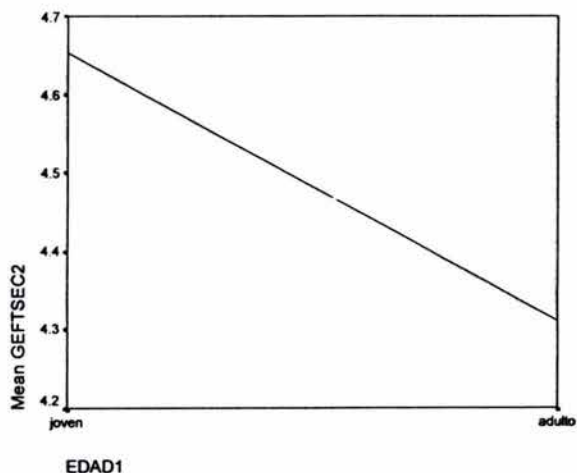
Para comparar las varianzas de los grupos de edad joven y adultos se empleó la prueba Levene $F = 7.805$ $p \leq 0.005$, como la probabilidad es menor a 0.05 se asume que las varianzas no son iguales. Y se observa la prueba *t* que corresponde a varianzas diferentes. Resultando $t(438) = 2.717$ $p \leq 0.007$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.007 < 0.05$, por lo tanto **existen diferencias significativas entre las medias (en la tercera sección) de los participantes jóvenes y de los adultos. Por lo tanto puede reportarse que, en esta sección, los jóvenes mostraron una mayor tendencia a la independencia de campo como estilo cognitivo.**

GEFT total

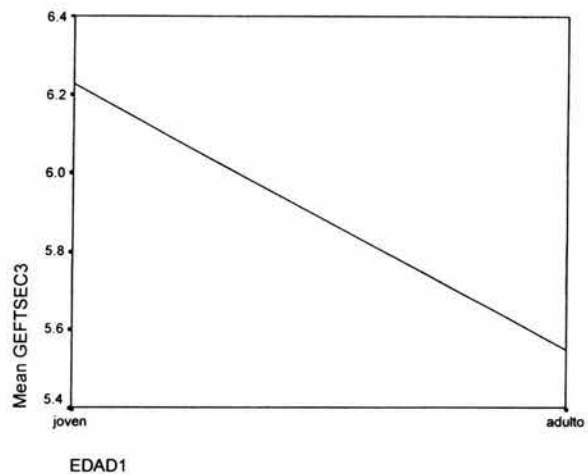
Para comparar las varianzas de los grupos se empleó la prueba Levene $F = 6.006$ $p \leq 0.015$, como la probabilidad es menor a 0.05 se asume que las varianzas no son iguales. Y se observa la prueba t que corresponde a varianzas diferentes. Resultando $t(438) = 2.159$ $p \leq 0.031$. Se compara esta probabilidad con la usual del 5% y si es menor quiere decir que existen diferencias significativas entre las medias. En este caso $0.031 < 0.05$, por lo tanto **existen diferencias significativas entre los puntajes medios de los jóvenes y de los adultos de la prueba total. Por lo que puede reportarse que los jóvenes en general mostraron una mayor tendencia que los adultos a la independencia de campo como estilo cognitivo.**

GRÁFICAS GEFT POR EDAD

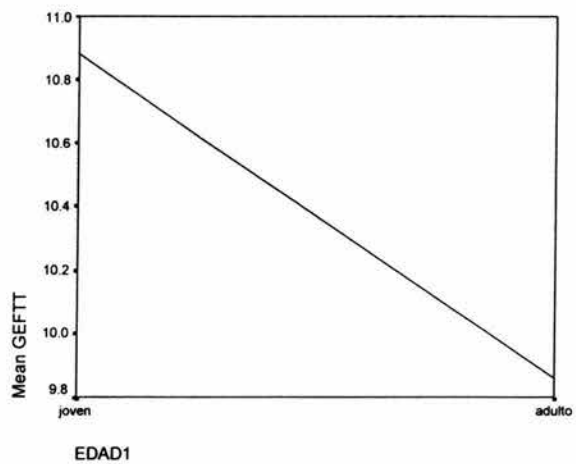
GRÁFICA 21.1
GEFT 2a SECCIÓN/EDAD



GRÁFICA 21.2
GEFT 3a SECCIÓN /EDAD



GRÁFICA 21.3
GEFT TOTAL/EDAD



6.4 RESULTADOS COMPARATIVOS

Con el fin de reportar la vinculación existente entre los diversos aspectos analizados y los factores relativos a la búsqueda autónoma del conocimiento, se realizaron comparaciones entre los puntajes alcanzados por los participantes en cada una de las variables en estudio. A continuación puede observarse dicha información en las tablas siguientes.

TABLA 64
RELACIÓN LOCUS DE CONTROL/ESTILO COGNITIVO/INTENCIÓN

Report

LOCEXTER		GEFTT	INTENCIO
internos	Mean	10.63	1.6852
	N	220	216
externos	Mean	10.18	1.6514
	N	220	218
Total	Mean	10.40	1.6682
	N	440	434

Como se observa en la tabla 64, entre la muestra total de participantes con locus de control con mayor tendencia a la internalidad, se hallan aquellos que obtuvieron mayores puntajes en el GEFT; es decir, quienes pueden ser identificados con un estilo cognitivo más independiente de campo y también quienes reportaron mayor intención de buscar el conocimiento de manera autónoma. Por el contrario, entre quienes presentan una mayor tendencia a la externalidad los resultados arrojan menores puntajes GEFT y menores en intención de buscar el conocimiento de manera autónoma.

TABLA 65
RELACIÓN ESTILO COGNITIVO/ACTITUD/CREENCIAS

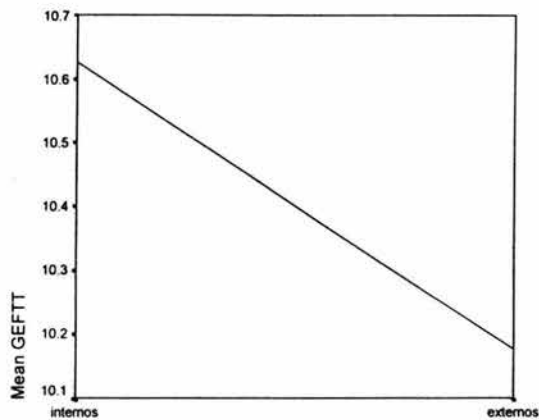
Group Statistics

GEFT/EXTREM		N	Mean	Std. Deviation
ACTITUD	dependientes	111	73.9649	13.7009
	independientes	112	75.5982	13.6682
CREENCON	dependientes	106	5.3491	1.7569
	independientes	111	5.7207	1.5964

De igual modo, en la tabla 65 puede advertirse que entre los participantes que obtuvieron los puntajes extremos de GEFT de la muestra total, es decir quienes pueden ser identificados con mayor tendencia a la independencia de campo como estilo cognitivo se hallan quienes puntaron más alto en actitud y en creencias conductuales hacia la búsqueda autónoma del conocimiento y, en contrario, quienes se encuentran identificados con un estilo cognitivo más dependiente o sensible al campo encontramos puntajes menores en actitud y creencias conductuales hacia la búsqueda autónoma del conocimiento.

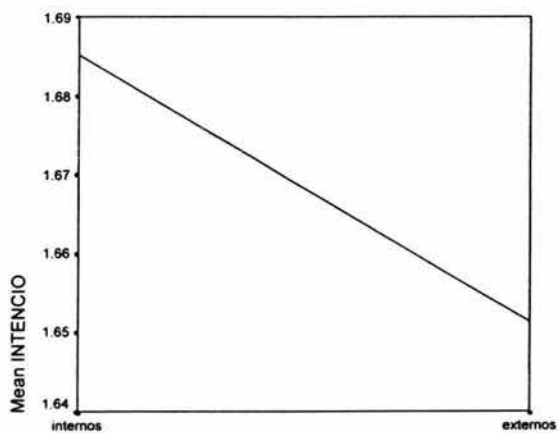
A continuación se presentan las gráficas de los resultados anteriores, comparativos de la muestra total.

GRÁFICA 22
ESTILO COGNITIVO/LOCUS DE CONTROL



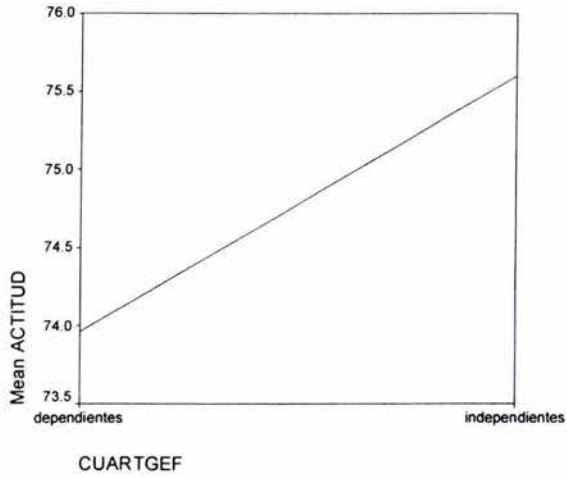
LOEXTER

GRÁFICA 23
INTENCIÓN/LOCUS DE CONTROL

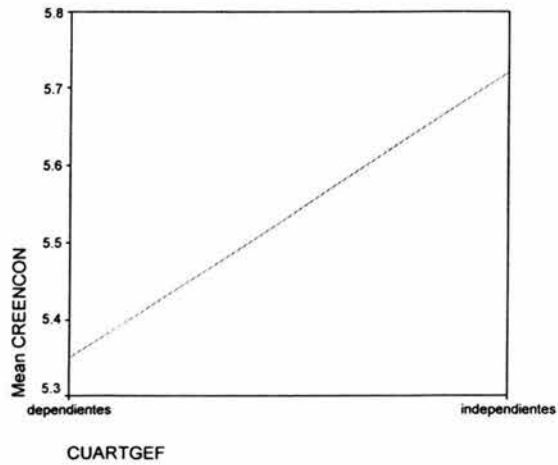


LOEXTER

GRÁFICA 24
ACTITUD/ESTILO COGNITIVO



GRÁFICA 25
CREENCIA CONDUCTUAL/ESTILO COGNITIVO



TABLAS RESUMEN POR COLEGIO

**TABLA 66
COLEGIO DE BIBLIOTECOLOGÍA**

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
MEDACTIT	38	4.6694	.7879
CREENCON	37	5.7568	1.9777
INTENCIO	36	1.6111	.6449
GEFTT	38	8.89	5.81
LOCUSPUN	38	163.0263	21.4116
Valid N (listwise)	35		

**TABLA 67
COLEGIO DE FILOSOFÍA**

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
MEDACTIT	56	4.7846	.7135
CREENCON	54	5.5741	1.6891
INTENCIO	56	1.7143	.4558
LOCUSPUN	56	163.5357	24.2742
GEFTT	56	11.45	4.61
Valid N (listwise)	54		

**TABLA 68
COLEGIO DE GEOGRAFÍA**

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
MEDACTIT	75	4.6050	.8466
CREENCON	73	5.1644	1.8106
INTENCIO	74	1.5946	.6175
LOCUSPUN	75	166.8667	22.4224
GEFTT	75	10.27	4.30
Valid N (listwise)	73		

TABLA 69
COLEGIO DE HISTORIA

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
MEDACTIT	63	4.9415	.6986
CREENCON	63	5.7302	1.4279
INTENCIO	63	1.6349	.5175
LOCUSPUN	63	161.2698	21.5887
GEFTT	63	9.75	5.53
Valid N (listwise)	63		

TABLA 70
COLEGIO DE LETRAS HISPÁNICAS

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
MEDACTIT	56	4.8047	.8972
CREENCON	55	5.7273	1.9480
INTENCIO	54	1.6296	.5247
LOCUSPUN	56	163.8571	26.8791
GEFTT	56	10.77	5.00
Valid N (listwise)	54		

TABLA 71
COLEGIO DE PEDAGOGÍA

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
MEDACTIT	152	4.5280	.9706
CREENCON	145	5.7241	1.6687
INTENCIO	151	1.7285	.5024
LOCUSPUN	152	163.2829	21.9878
GEFTT	152	10.60	4.80
Valid N (listwise)	145		

72 TABLA MAESTRA

	COLEGIO	SEXO	EDAD1	Mean	Std. Deviation	N
MEDACTIT	bibliotecologia	hombre	joven	3.6042	.2818	3
			adulto	4.8984	.5196	8
			Total	4.5455	.7552	11
		mujer	joven	4.8125	.5472	4
			adulto	4.6563	.8990	20
			Total	4.6823	.8428	24
	Total	joven	4.2946	.7703	7	
		adulto	4.7254	.8069	28	
		Total	4.6393	.8077	35	
	filosofia	hombre	joven	4.7962	.6299	23
			adulto	4.3828	.9856	8
			Total	4.6895	.7426	31
		mujer	joven	5.0144	.6277	13
			adulto	4.7313	.7884	10
			Total	4.8913	.6998	23
	Total	joven	4.8750	.6291	36	
		adulto	4.5764	.8723	18	
		Total	4.7755	.7250	54	
	geografia	hombre	joven	4.6118	.9355	19
			adulto	4.6029	1.1077	17
			Total	4.6076	1.0055	36
		mujer	joven	4.6473	.6693	28
			adulto	4.3542	.7467	9
			Total	4.5760	.6900	37
Total	joven	4.6330	.7783	47		
	adulto	4.5168	.9891	26		
	Total	4.5916	.8543	73		
historia	hombre	joven	5.1027	.5810	14	
		adulto	4.9460	.6545	22	
		Total	5.0069	.6232	36	
	mujer	joven	4.6938	.9310	10	
		adulto	4.9485	.7113	17	
		Total	4.8542	.7919	27	
Total	joven	4.9323	.7565	24		
	adulto	4.9471	.6706	39		
	Total	4.9415	.6986	63		
letras	hombre	joven	4.7656	.9785	16	
		adulto	4.9306	.6461	9	
		Total	4.8250	.8626	25	
	mujer	joven	4.6708	.9909	15	
		adulto	4.8795	.9653	14	
		Total	4.7716	.9668	29	
Total	joven	4.7198	.9692	31		
	adulto	4.8995	.8385	23		
	Total	4.7963	.9119	54		
pedagogia	hombre	joven	4.2375	1.4472	5	
		adulto	4.6406	.6926	8	
		Total	4.4856	1.0098	13	
	mujer	joven	4.5617	.9184	79	
		adulto	4.4835	1.0456	53	
		Total	4.5303	.9683	132	
Total	joven	4.5424	.9484	84		
	adulto	4.5041	1.0032	61		
	Total	4.5263	.9686	145		
Total	hombre	joven	4.7203	.8650	80	
		adulto	4.7613	.8124	72	
		Total	4.7397	.8380	152	

TABLA MAESTRA (cont)

	COLEGIO	SEXO	EDAD1	Mean	Std. Deviation	N	
MEDACTIT	Total	mujer	joven	4.6439	.8523	149	
			adulto	4.6316	.9365	123	
			Total	4.6383	.8897	272	
		Total	joven	4.6706	.8557	229	
			adulto	4.6795	.8928	195	
			Total	4.6747	.8719	424	
MEDCC	bibliotecologia	hombre	joven	.6667	.1528	3	
			adulto	.5500	.1414	8	
			Total	.5818	.1471	11	
		mujer	joven	.6750	.1500	4	
			adulto	.5700	.2227	20	
			Total	.5875	.2133	24	
		Total	joven	.6714	.1380	7	
			adulto	.5643	.2004	28	
			Total	.5857	.1927	35	
		filosofia	hombre	joven	.5783	.1476	23
				adulto	.5500	.1852	8
				Total	.5710	.1553	31
	mujer		joven	.5615	.1758	13	
			adulto	.5100	.2079	10	
			Total	.5391	.1877	23	
	Total		joven	.5722	.1560	36	
			adulto	.5278	.1934	18	
			Total	.5574	.1689	54	
	geografia		hombre	joven	.5053	.1747	19
				adulto	.5529	.1586	17
				Total	.5278	.1667	36
		mujer	joven	.5321	.1945	28	
			adulto	.4222	.1856	9	
			Total	.5054	.1957	37	
		Total	joven	.5213	.1853	47	
			adulto	.5077	.1765	26	
			Total	.5164	.1811	73	
		historia	hombre	joven	.5500	.1092	14
				adulto	.5818	.1622	22
				Total	.5694	.1431	36
	mujer		joven	.5700	.1636	10	
			adulto	.5824	.1380	17	
			Total	.5778	.1450	27	
	Total		joven	.5583	.1316	24	
			adulto	.5821	.1502	39	
			Total	.5730	.1428	63	
	letras		hombre	joven	.5875	.2729	16
				adulto	.5333	.1581	9
				Total	.5680	.2358	25
		mujer	joven	.6200	.1424	15	
			adulto	.5357	.1692	14	
			Total	.5793	.1590	29	
		Total	joven	.6032	.2168	31	
			adulto	.5348	.1613	23	
			Total	.5741	.1964	54	
		pedagogia	hombre	joven	.5000	.2550	5
				adulto	.5625	.1302	8
				Total	.5385	.1805	13
mujer	joven		.5671	.1886	79		
	adulto		.5887	.1251	53		
	Total		.5758	.1658	132		

TABLA MAESTRA (cont)

	COLEGIO	SEXO	EDAD1	Mean	Std. Deviation	N
MEDCC	pedagogía	Total	joven	.5631	.1919	84
			adulto	.5852	.1249	61
			Total	.5724	.1669	145
	Total	hombre	joven	.5562	.1861	80
			adulto	.5597	.1535	72
			Total	.5579	.1709	152
		mujer	joven	.5685	.1816	149
			adulto	.5602	.1658	123
			Total	.5647	.1744	272
	Total	joven	.5642	.1829	229	
		adulto	.5600	.1610	195	
		Total	.5623	.1730	424	
MEDINT	bibliotecología	hombre	joven	.6667	.2887	3
			adulto	.8125	.3720	8
			Total	.7727	.3438	11
		mujer	joven	.8750	.2500	4
			adulto	.8250	.3354	20
			Total	.8333	.3185	24
		Total	joven	.7857	.2673	7
			adulto	.8214	.3392	28
			Total	.8143	.3228	35
	filosofía	hombre	joven	.8696	.2245	23
			adulto	.8750	.2315	8
			Total	.8710	.2224	31
		mujer	joven	.8462	.2402	13
			adulto	.8000	.2582	10
			Total	.8261	.2435	23
		Total	joven	.8611	.2271	36
			adulto	.8333	.2425	18
			Total	.8519	.2305	54
	geografía	hombre	joven	.8158	.2986	19
			adulto	.7353	.3999	17
			Total	.7778	.3473	36
		mujer	joven	.8036	.2487	28
			adulto	.8333	.3536	9
			Total	.8108	.2726	37
		Total	joven	.8085	.2669	47
			adulto	.7692	.3803	26
			Total	.7945	.3100	73
	historia	hombre	joven	.7500	.2594	14
			adulto	.8409	.2384	22
			Total	.8056	.2472	36
mujer		joven	.8000	.3496	10	
		adulto	.8529	.2348	17	
		Total	.8333	.2774	27	
Total		joven	.7708	.2941	24	
		adulto	.8462	.2338	39	
		Total	.8175	.2587	63	
letras	hombre	joven	.8750	.2236	16	
		adulto	.7222	.2635	9	
		Total	.8200	.2449	25	
	mujer	joven	.8333	.3086	15	
		adulto	.7857	.2568	14	
		Total	.8103	.2807	29	
	Total	joven	.8548	.2644	31	
		adulto	.7609	.2554	23	
		Total	.8148	.2624	54	

TABLA MAESTRA (cont)

	COLEGIO	SEXO	EDAD1	Mean	Std. Deviation	N	
MEDINT	pedagogia	hombre	joven	.6000	.4183	5	
			adulto	.8750	.2315	8	
			Total	.7692	.3301	13	
		mujer	joven	.9051	.2130	79	
			adulto	.8491	.2701	53	
			Total	.8826	.2382	132	
	Total	joven	.8869	.2373	84		
		adulto	.8525	.2637	61		
		Total	.8724	.2485	145		
	Total	hombre	joven	.8125	.2683	80	
			adulto	.8056	.2974	72	
			Total	.8092	.2815	152	
		mujer	joven	.8658	.2441	149	
			adulto	.8333	.2766	123	
			Total	.8511	.2593	272	
Total	joven	.8472	.2535	229			
	adulto	.8231	.2840	195			
	Total	.8361	.2679	424			
LOCUSPUN	bibliotecologia	hombre	joven	164.3333	32.3316	3	
			adulto	155.2500	14.9642	8	
			Total	157.7273	19.5913	11	
		mujer	joven	151.0000	19.3391	4	
			adulto	166.0000	21.0663	20	
			Total	163.5000	21.1660	24	
		Total	joven	156.7143	24.2124	7	
			adulto	162.9286	19.8698	28	
			Total	161.6857	20.5752	35	
		filosofia	hombre	joven	172.1739	20.3596	23
				adulto	161.5000	25.7127	8
				Total	169.4194	21.9268	31
	mujer		joven	158.8462	30.3668	13	
			adulto	153.3000	21.9294	10	
			Total	156.4348	26.6011	23	
	Total	joven	167.3611	24.8770	36		
		adulto	156.9444	23.3326	18		
		Total	163.8889	24.6551	54		
	geografia	hombre	joven	164.9474	26.2286	19	
			adulto	167.4118	28.2623	17	
			Total	166.1111	26.8422	36	
		mujer	joven	167.7857	18.5719	28	
			adulto	165.7778	17.8590	9	
			Total	167.2973	18.1749	37	
	Total	joven	166.6383	21.7630	47		
		adulto	166.8462	24.7769	26		
		Total	166.7123	22.7104	73		
historia	hombre	joven	159.8571	13.8000	14		
		adulto	161.0455	25.6710	22		
		Total	160.5833	21.5981	36		
	mujer	joven	161.1000	19.5360	10		
		adulto	162.8235	23.8176	17		
		Total	162.1852	21.9528	27		
Total	joven	160.3750	16.0429	24			
	adulto	161.8205	24.5731	39			
	Total	161.2698	21.5887	63			
letras	hombre	joven	166.1875	26.1463	16		
		adulto	166.4444	30.7779	9		
		Total	166.2800	27.2588	25		

TABLA MAESTRA (cont)

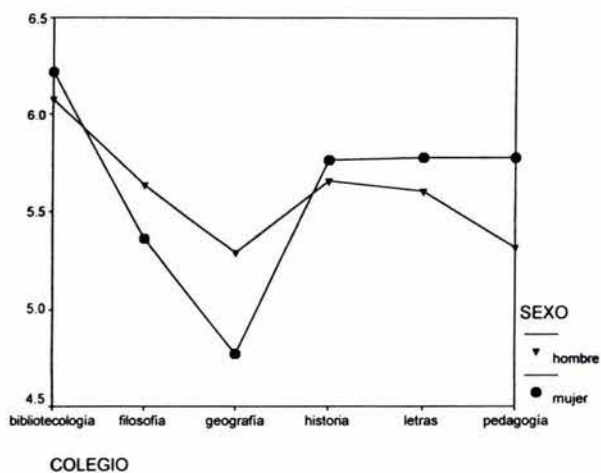
	COLEGIO	SEXO	EDAD1	Mean	Std. Deviation	N	
LOCUSPUN	letras	mujer	joven	157.3333	25.8005	15	
			adulto	164.5000	29.6018	14	
			Total	160.7931	27.4400	29	
		Total		joven	161.9032	25.9363	31
				adulto	165.2609	29.3803	23
				Total	163.3333	27.2376	54
		pedagogia	hombre	joven	178.6000	13.1263	5
				adulto	158.2500	31.7524	8
				Total	166.0769	27.4179	13
	mujer		joven	161.7848	23.4508	79	
			adulto	166.2075	18.8500	53	
			Total	163.5606	21.7537	132	
	Total			joven	162.7857	23.2623	84
				adulto	165.1639	20.8064	61
				Total	163.7862	22.2187	145
	Total	hombre	joven	167.2125	22.2538	80	
			adulto	162.3194	26.1678	72	
			Total	164.8947	24.2296	152	
		mujer	joven	161.8725	23.1091	149	
			adulto	164.4309	21.3810	123	
			Total	163.0294	22.3400	272	
Total			joven	163.7380	22.9075	229	
			adulto	163.6513	23.2193	195	
			Total	163.6981	23.0242	424	
GEFTT	bibliotecologia	hombre	joven	12.67	7.57	3	
			adulto	9.00	7.07	8	
			Total	10.00	7.03	11	
		mujer	joven	10.25	6.18	4	
			adulto	8.30	5.48	20	
			Total	8.63	5.51	24	
		Total		joven	11.29	6.32	7
				adulto	8.50	5.85	28
				Total	9.06	5.96	35
	filosofia	hombre	joven	12.35	4.05	23	
			adulto	9.38	5.18	8	
			Total	11.58	4.48	31	
		mujer	joven	12.31	4.15	13	
			adulto	10.00	5.06	10	
			Total	11.30	4.61	23	
		Total		joven	12.33	4.03	36
				adulto	9.72	4.97	18
				Total	11.46	4.49	54
	geografia	hombre	joven	12.63	3.39	19	
			adulto	10.41	5.34	17	
			Total	11.58	4.49	36	
mujer		joven	9.14	3.73	28		
		adulto	9.78	3.77	9		
		Total	9.30	3.70	37		
Total			joven	10.55	3.96	47	
			adulto	10.19	4.78	26	
			Total	10.42	4.24	73	
historia	hombre	joven	12.43	5.52	14		
		adulto	9.86	5.52	22		
		Total	10.86	5.59	36		
	mujer	joven	8.10	5.09	10		
		adulto	8.35	5.40	17		
		Total	8.26	5.19	27		

TABLA MAESTRA (cont)

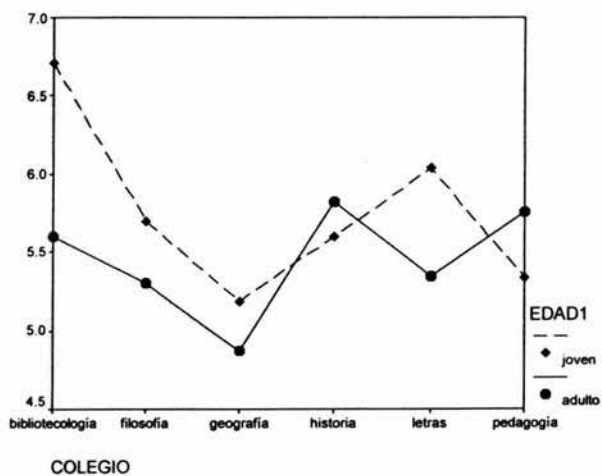
	COLEGIO	SEXO	EDAD1	Mean	Std. Deviation	N
GEFTT	historia	Total	joven	10.63	5.66	24
			adulto	9.21	5.45	39
			Total	9.75	5.53	63
	letras	hombre	joven	11.38	5.54	16
			adulto	11.22	6.20	9
			Total	11.32	5.65	25
		mujer	joven	9.53	4.91	15
			adulto	11.29	4.21	14
			Total	10.38	4.59	29
		Total	joven	10.48	5.24	31
			adulto	11.26	4.95	23
			Total	10.81	5.08	54
	pedagogía	hombre	joven	14.80	1.48	5
			adulto	13.25	3.58	8
			Total	13.85	2.97	13
		mujer	joven	10.44	4.69	79
			adulto	10.55	5.01	53
			Total	10.48	4.81	132
		Total	joven	10.70	4.68	84
			adulto	10.90	4.91	61
			Total	10.79	4.76	145
	Total	hombre	joven	12.40	4.49	80
			adulto	10.39	5.48	72
			Total	11.45	5.07	152
		mujer	joven	10.11	4.60	149
			adulto	9.86	5.01	123
			Total	10.00	4.78	272
Total		joven	10.91	4.68	229	
		adulto	10.06	5.18	195	
		Total	10.52	4.93	424	

GRÁFICAS COMPARATIVAS POR COLEGIO

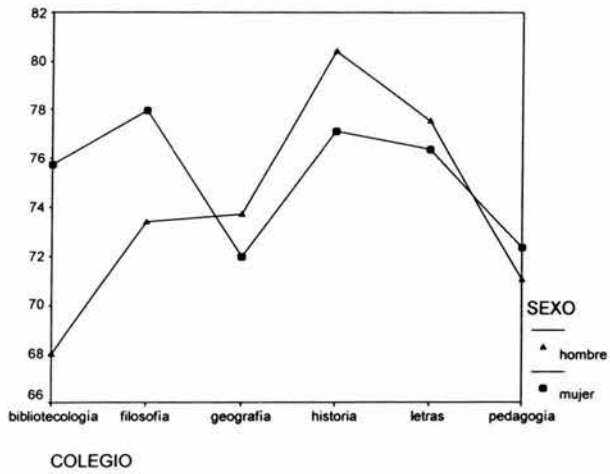
GRÁFICA 26
CREENCIA CONDUCTUAL/COLEGIO/SEXO



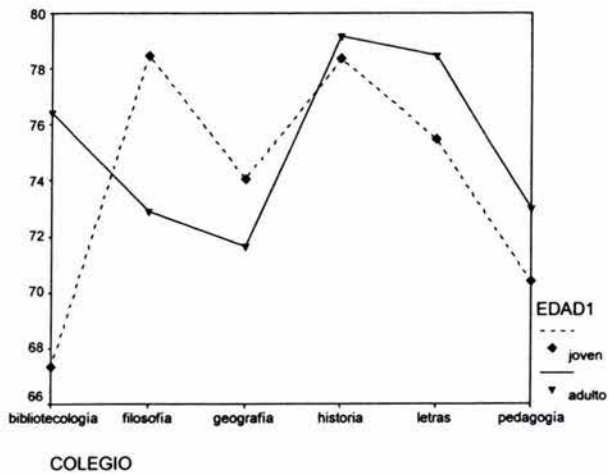
GRÁFICA 27
CREENCIA CONDUCTUAL/COLEGIO/EDAD



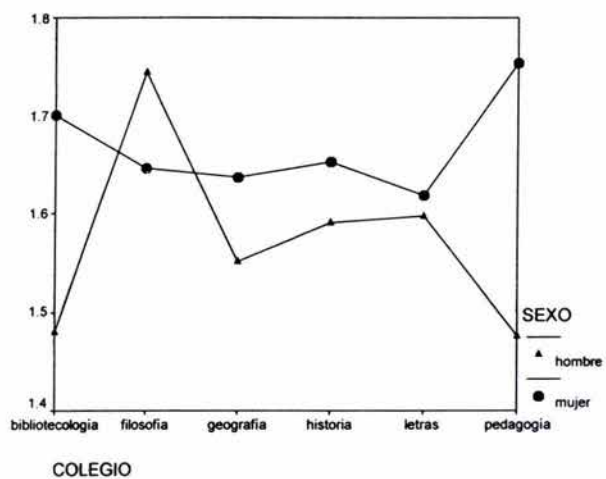
GRÁFICA 28
ACTITUD/COLEGIO/SEXO



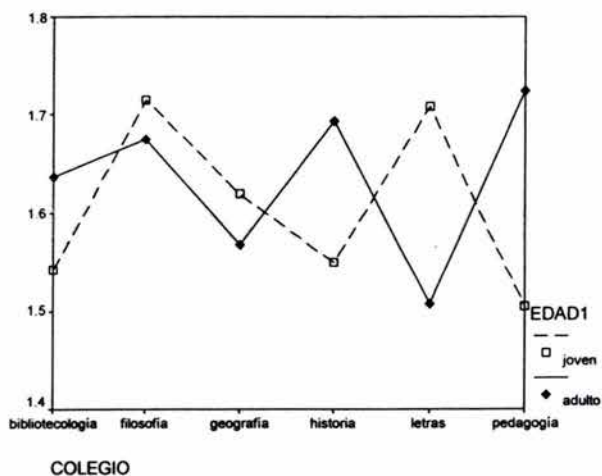
GRÁFICA 29
ACTITUD/ COLEGIO/EDAD



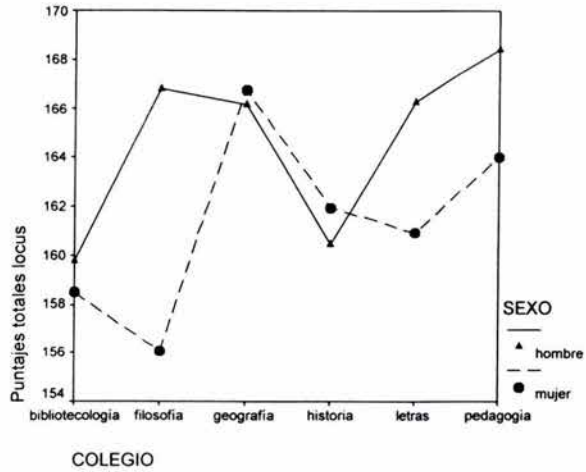
**GRÁFICA 30
INTENCIÓN/COLEGIO/SEXO**



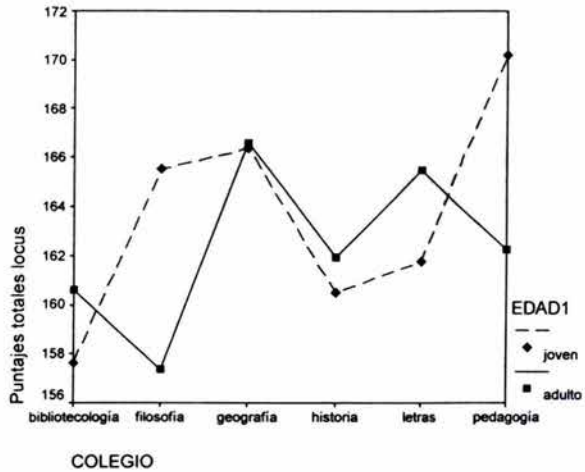
**GRÁFICA 31
INTENCIÓN/COLEGIO/EDAD**



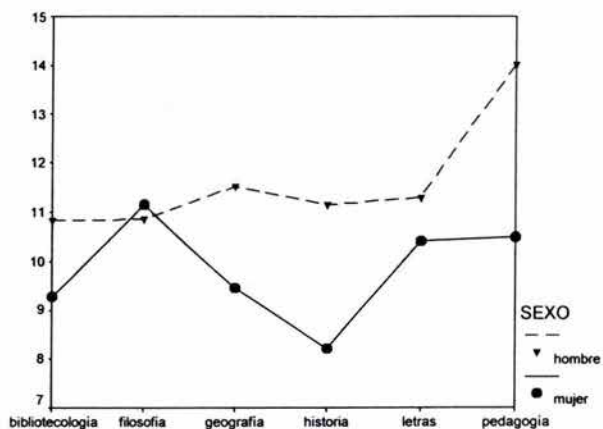
**GRÁFICA 32
LOCUS/COLEGIO/SEXO**



**GRÁFICA 33
LOCUS/COLEGIO/EDAD**

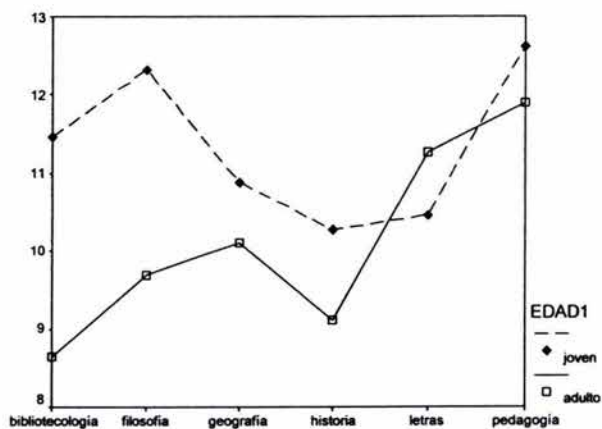


GRÁFICA 34
GEFT/COLEGIO/SEXO



COLEGIO

GRÁFICA 35
GEFT/COLEGIO/EDAD



COLEGIO

CONCLUSIONES

El objetivo central del presente trabajo fue identificar qué factores están detrás de la tendencia a la autonomía en la búsqueda del conocimiento entre los estudiantes que forman parte de los actuales colegios de Bibliotecología, Filosofía, Geografía, Historia, Lengua y Literaturas Hispánicas y Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. El conocer y valorar la información aquí vertida pretende coadyuvar, así sea en mínima parte, a la mejora de las futuras acciones docentes en particular e institucionales en general.

En todo momento la pauta que guió este esfuerzo fue la convicción de que, sobre todo en el nivel de la educación superior, además de propiciar que el estudiante adquiriera una formación amplia y plural, es necesario que ésta se vea sustentada sólidamente a través del desarrollo de la inclinación favorable hacia la búsqueda autónoma del conocimiento, dado que la forma más genuina y productiva de aprender algo es dar respuesta a una necesidad propia de autoconstrucción y crecimiento permanentes.

Estoy convencida de que en las instituciones de educación superior de carácter público como la nuestra, se debe seleccionar, de manera prioritaria, a personas maduras intelectual, afectiva y volitivamente hablando para integrar su estudiantado, a fin de que el esfuerzo de quienes sostienen la gratuidad de la educación universitaria pueda ser retribuido a través de la formación óptima de sus egresados y el desempeño profesional y compromiso social que tengan a lo largo de su vida.

La posesión de información por sí misma no garantiza -hoy menos que nunca lo hace- una formación académica. La formación de los estudiantes, su convicción de serlo de manera permanente, implica ámbitos como el de las creencias, las actitudes, la toma de decisiones y el estilo cognitivo, entre otros. Por todo ello he intentado conocer a través de este trabajo la relación existente entre las creencias, actitudes e intenciones hacia la búsqueda autónoma del conocimiento, así como la inclinación hacia la internalidad o externalidad en el núcleo donde deciden sus acciones y la tendencia a establecer contacto en mayor o menor medida con el medio circundante como estilo cognitivo.

Con el fin de describir las características del problema de investigación enunciado en este trabajo entre los estudiantes de nuestra Facultad, procedí a identificar, en primer lugar, a los grupos que estuviesen interesados en participar en el análisis.

Después de lograr coincidencias y apoyo para el desarrollo del proyecto, la muestra total definitiva quedó integrada por 440 alumnos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 155 mujeres y 285 hombres, de los cuales 38 eran en ese momento estudiantes de Bibliotecología, 56 de Filosofía, 75 de Geografía, 63 de Historia, 56 de Letras Hispánicas y 152 de Pedagogía de distintos semestres y pertenecientes todos al turno matutino; en cuanto a su edad, 234 estudiantes conformaron el grupo de jóvenes, de 17 a 20 años y 206 integraron el grupo de adultos, de 21 a 65 años.

Para responder a la pregunta central de la investigación, en la fase de acopio se recurrió a la aplicación de tres instrumentos a cada uno de los participantes. Dichas pruebas fueron derivadas de los modelos analizados en la sección dedicada a los referentes teóricos de esta tesis, a saber: 1) escala de creencias, actitudes e intenciones hacia la búsqueda autónoma del conocimiento elaborada a partir del modelo de la teoría de la acción razonada; 2) escala de Jorge La Rosa para medir la internalidad/externalidad en el locus de control y 3) Prueba Grupal de Figuras Ocultas *Grupal GEFT (Embedded Figure Test)*, para identificar la tendencia independiente/dependiente de campo, como estilo cognitivo.

Los resultados de la *Escala de Creencias, Actitudes e Intenciones*, señalan que la media de la muestra total presenta una tendencia más favorable que desfavorable en las actitudes hacia la búsqueda autónoma del conocimiento. Así también, en lo correspondiente al resto de los factores que analiza el modelo de la teoría de la acción razonada de Fishbein, se obtuvieron puntajes mayormente positivos en creencias conductuales, evaluación de creencias, creencias normativas, normas subjetivas e intención hacia la búsqueda autónoma del conocimiento. Esto permite aceptar las hipótesis 1, 2, 3, 4 y 5.

Al cruzar la información relativa a las actitudes con la variable independiente sexo, se reporta que los hombres de la muestra puntuaron más alto en la mayoría de los reactivos de actitudes; es decir, que ellos declaran actitudes en general más favorables que las mujeres hacia la búsqueda autónoma del conocimiento. Sin embargo, en las puntuaciones obtenidas en el resto de los factores, los hombres de la muestra obtuvieron cifras más altas que las mujeres solo en los factores normas subjetivas y motivación para complacer a los referentes sociales; mientras que ellas manifestaron puntajes mayores hacia la búsqueda autónoma del conocimiento en los factores creencias conductuales, evaluación de creencias, creencias normativas e intención.

Como dato descriptivo y en relación con los estudiantes pertenecientes a cada colegio participante, puede reportarse que los estudiantes del Colegio de Historia mostraron los máximos puntajes de favorabilidad en doce de las actitudes; asimismo, que los estudiantes pertenecientes al Colegio de Filosofía participantes en la muestra, son quienes registraron puntajes más altos en creencias normativas, evaluación de creencias, motivación para complacer y normas subjetivas hacia la búsqueda del conocimiento de manera autónoma. Los estudiantes de Geografía participantes en esta investigación manifestaron las actitudes menos favorables hacia la búsqueda autónoma del conocimiento, así como los puntajes más bajos en los factores siguientes: creencias conductuales, evaluación de creencias, creencias normativas e intención hacia la búsqueda del conocimiento de manera autónoma.

En lo relativo a la variable edad, se encontró que el grupo de los jóvenes de la muestra total presentan una disposición más favorable que los adultos en la mayoría de actitudes hacia la búsqueda autónoma del conocimiento; asimismo, en

el resto de los factores relacionados con la intención de llevar a cabo tal búsqueda, sus resultados superaron a las del grupo de adultos, salvo en el factor de motivación para complacer a los referentes sociales.

En el análisis del modelo de la TAR, tanto de la muestra completa como dividida por grupos, se encontraron en general correlaciones positivas estadísticamente significativas entre la mayor parte de los factores que lo constituyen, lo cual permite reconocer, de acuerdo con la teoría aludida, la validez de los datos referidos a los vínculos entre las variables identificadas. En los siguientes párrafos se precisa la información respectiva.

Existen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de la muestra total entre los factores intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales; entre normas subjetivas y creencias normativas.²⁷⁰

Se encontraron correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de las mujeres entre los factores intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales; normas subjetivas y creencias normativas y entre intención y normas subjetivas.

Aparecen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de los hombres entre los factores intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales y entre intención y normas subjetivas.

Existen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de los estudiantes del Colegio de Bibliotecología entre los factores intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales.

Se reportan correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de los estudiantes del Colegio de Filosofía entre los factores intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales.

Se hallaron correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de Colegio de Geografía entre los factores intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales y entre intención y normas subjetivas.

Aparecen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de Colegio de Historia entre los factores actitudes y creencias conductuales.

Se presentan correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de los estudiantes del Colegio de Letras entre los factores actitudes y creencias conductuales; intención y normas subjetivas.

Es posible hablar de correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de Colegio de Pedagogía entre los factores intención y actitudes; entre

270 Ver anexo 6

actitudes y creencias conductuales; entre intención y normas subjetivas y entre normas subjetivas y creencias normativas.

Se reportan correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de los jóvenes entre los factores intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales y entre intención y normas subjetivas.

Aparecen correlaciones positivas estadísticamente significativas en los puntajes de los adultos entre los factores intención y actitudes; entre actitudes y creencias conductuales; entre intención y normas subjetivas y entre normas subjetivas y creencias normativas.

En cuanto al locus de control de la muestra total puede reportarse que existe una mayor tendencia hacia la externalidad que hacia la internalidad en general entre los participantes. Es decir, que en general los participantes ubican los acontecimientos de su vida en mayor medida fuera que bajo su control. Ello lleva a rechazar la hipótesis 6.

En cuanto al puntaje de locus de control de acuerdo con el sexo de los y las participantes, puede reportarse que existe mayor grado de externalidad entre los hombres que entre las mujeres de la muestra. Es decir, que ellas ubican los acontecimientos de su vida en mayor medida que ellos bajo su control.

En cuanto al locus de control relacionado con la variable colegio, se concluye que los participantes de la muestra con mayor tendencia hacia la internalidad pertenecen al Colegio de Historia y quienes presentan mayor tendencia hacia la externalidad, al de Geografía. Esto es, que los estudiantes de historia ubican los acontecimientos de su vida en mayor medida que los demás bajo su control, mientras que los estudiantes de geografía en mayor medida que los demás, fuera de su control.

En cuanto al locus de control por edad puede reportarse mayor tendencia a la externalidad entre los jóvenes que entre los adultos. Así, los adultos consideran los acontecimientos de su vida en mayor medida bajo su control.

De acuerdo con lo observado en el estilo cognitivo la muestra total, existe una mayor tendencia a la independencia que a la dependencia o sensibilidad al campo. Esto permite aceptar la hipótesis 7.

En lo observado del estilo cognitivo en las muestras por sexo, los hombres presentan mayor tendencia a la independencia de campo y las mujeres a la dependencia o sensibilidad al campo.

En torno a la variable estilo cognitivo de acuerdo con el colegio respectivo, encontramos que los participantes del Colegio de Filosofía obtuvieron el puntaje más alto en la prueba *GEFT* total y los estudiantes del Colegio de Bibliotecología el más bajo. Por lo tanto, entre los primeros parece existir una mayor tendencia a

la independencia de campo mientras que entre los segundos, una mayor tendencia general a la dependencia o sensibilidad al campo. Es el Colegio de Filosofía en el único que puede reportarse independencia de campo como estilo cognitivo, tomando como base los resultados de sus estudiantes participantes en la muestra.

Entre los jóvenes existe una mayor tendencia a la independencia de campo, mientras que entre los adultos participantes en la muestra total una mayor tendencia a la dependencia o sensibilidad al campo.

Como se recordará, estas diferencias en el estilo cognitivo independencia/dependencia de campo significan características que deben conocerse para adecuar los escenarios y las acciones a las particularidades de los sujetos, ya que en sí mismas representan la posibilidad de desarrollar habilidades adaptativo/transformadoras de las cuales el individuo parte para su crecimiento e interacción social. (Las diferencias características entre ambas dimensiones se presentan en el cuadro de la página 135).

Como quedó señalado antes, con el fin de reportar la vinculación existente entre la búsqueda autónoma del conocimiento y los diversos factores analizados, se realizaron comparaciones entre los puntajes alcanzados por los participantes en cada una de las variables en estudio. De acuerdo con los resultados obtenidos puede hablarse de una tendencia a que se hallen relacionados ciertos factores como las creencias, actitudes e intenciones hacia la búsqueda autónoma del conocimiento, con un locus de control más interno y un estilo cognitivo más independiente. Enseguida se detallan los vínculos encontrados.

Entre los participantes con un locus de control más externo existen creencias conductuales y actitudes menos favorables hacia la búsqueda autónoma del conocimiento. Esto último permite aceptar la hipótesis 8.

Entre los participantes con locus de control con mayor tendencia a la internalidad se hallan aquellos con un estilo cognitivo más independiente de campo y con mayor intención de buscar el conocimiento de manera autónoma. Esto lleva a aceptar la hipótesis 9.

Puesto que sí se presentaron diferencias entre, edad, sexo y colegio en las variables analizadas, tanto de manera descriptiva como estadísticamente significativa, la hipótesis 10 se acepta.

Como señalé antes, el llevar a cabo la revisión, desde una óptica pedagógica, de estos marcos de referencia originados en la psicología social, fue con el propósito de acercarnos a un diagnóstico de la situación en torno a los factores que están detrás de la búsqueda autónoma del conocimiento entre nuestros estudiantes, que permita fundamentar un modelo de autodesarrollo más consciente y voluntario a partir de las potencialidades de la persona, que sea promotor de la autonomía,

formativo e integral y que posibilite así obtener los mayores frutos de las acciones educativas que se realizan en la Facultad.

Los resultados por colegio que se presentan en este trabajo, pretenden aportar referentes que puedan ser de utilidad para las comunidades académicas de especialistas, cuya dinámica tiene lugar durante el estudio de la licenciatura.

La experiencia de haber realizado un trabajo como el presente me anima a continuar. En principio, para complementar lo descrito desde una óptica comprensiva con mayor amplitud y, como consecuencia, llevar a cabo en la Facultad, en conjunto con los profesores y estudiantes interesados, acciones que permitan avanzar en el manejo y solución de la problemática que la formación universitaria en ocasiones no resuelve: prepararse para una vida en la cual se sea -por convicción- siempre estudiante.

FUENTES CONSULTADAS

ADLER, JONATHAN E. "Constrained belief and the reactive attitudes" *Philosophy & Phenomenological Research*, 1997. Vol. 57, No. 4. pp.89-115

AGUILAR-VELASCO FERRARA, ROSA MARÍA. *Orden de nacimiento, autoconcepto y locus de control*. México, Facultad de Psicología, UNAM. 1994. 58 p.

AJZEN, ICEK. "Actitudinal vs. Normative Messages. An Investigation of the Differential Effects of Persuasive Communications on Behavior". *Sociometry*, 1971. No. 34. pp. 263-280

_____. "Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control and the Theory of Planned Behavior". Amherst, MA, *Journal of Applied Social Psychology*, 1999. 19 p.

_____. "The Theory of Planned Behavior". En *Organizational Behavior And Human Decision Process*, 1991. No. 50. pp. 179-211

_____ y MARTIN FISHBEIN. *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. New Jersey, Prentice Hall, 1980. 278 p.

ALLEN, VERNON L. y DARREN NEWTON. "Development of Conformity and Independence" *Journal of Personality and Social Psychology*, Wisconsin, 1972. Vol. 22, No. 1. pp. 18-30

ALONSO, CATALINA M., PETER HONEY y DOMINGO J. GALLEGO. "CHEA. Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje". Universidad de Deusto. Instituto de Ciencias de la Educación, Mensajero, s/f 9 p.

ALVARADO TOVAR, PATRICIA. *Las técnicas de enseñanza-aprendizaje utilizadas en las diferentes carreras profesionales de la Universidad La Salle, como generadoras de actitudes hacia la búsqueda del conocimiento*. Tesis (Maestría en Pedagogía) México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, 1993. 329 p.

ÁLVAREZ LEEFMANS, FRANCISCO JAVIER. "La última frontera de la neurociencia" En: Desafíos de la Ciencia. *Letras Libres*, 2002. Año 4, No. 42. pp. 36-40

AMADOR, JUAN ANTONIO. "Dependencia e independencia de campo y eficacia en tareas cognitivas" Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. *Añuario de Psicología*, 1994. Vol.60, No. 1. pp. 35-48

ANDRADE PALOS, PATRICIA. *Influencia de los padres en el locus de control de los hijos*. México, UNAM. Facultad de Psicología, 1984. 103 p.

ANTAKI, CHARLES. "Comentario al artículo Actitudes, evaluación y racionalidad de E. Crespo" Madrid, *Estudios de Psicología*, 1992. No. 47. pp.51-53

ARCE, CONSTANTINO. *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*. Madrid, Síntesis, 1994. 200 p. (Síntesis Psicología. Metodología de las ciencias del comportamiento)

ARDOUIN, JAVIER y otros. "Locus de control, control conductual percibido y su relación con la intención de uso de condón en mujeres universitarias de la Ciudad de Concepción" *Journal of Interactive Learning Research*, 2002. Vol. 13. No. 4. pp. 311-337

ARMSTRONG, STEVEN J. "The Influence of Individual Cognitive Style on Performance in Management Education" *Educational Psychology*, 2000. No. 3. pp.323-340

ARRIBILLAGA, ANA. "Un modelo de intervención educativa para el desarrollo de actitudes y valores. El concepto de género". (Material documental de apoyo para el curso). Programa Universitario de Estudios de Género. México, UNAM. Marzo, 2002. 28 p.

AVANZINI, GUY. (Comp.) *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*. Tr. Aurelio Garzón del Camino y Juan José Utrilla. México, FCE, 1997. 350 p. (Colección de Obras de Educación)

_____. *La pedagogía hoy*. Tr. Eliane Cazenave Tapie Isoard. México, FCE, 1998. 367 p.

AVIA, MA. DOLORES. "Sobre actitudes, evaluación y racionalidad" Madrid, *Estudios de Psicología*, 1992. No. 47. pp.55-57

BALL, SAMUEL (Coord.) *La motivación educativa. Actitudes, intereses, rendimiento, control*. Tr. Guillermo Solana. Madrid, Narcea, 1988. 224 p. (Educación Hoy)

BARRAZA LOMELÍ, LAURA T. *Environmental Knowledge and Attitudes of English and Mexican School Children*. Tesis (Doctorado en Educación Ambiental) Universidad de Cambridge, Reino Unido, 1996

BIGGE, MORRIS L. y MAURICE P. HUNT. *Bases psicológicas de la educación*. México, Trillas, 1973. 736 p.

BLANCO, AMALIO. "La escurridiza dualidad del concepto de Actitud" Madrid, *Estudios de Psicología*, 1992. No. 47. pp.47-49

BLUMER, HERBERT. *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelona, Hora, 1982. 160 p. (Colección Psicología Social y Sociología)

BOLÍVAR BOTÍA, ANTONIO. *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Anaya, 1995. 216 p.

BRUNER, CARLOS A. "La percepción de la causalidad personal desde el punto de vista de la teoría moderna de la conducta" México, *Revista Mexicana de Psicología*, 1988. Vol.5, No.2. pp. 167-172

CARTON, JOHN S. y NOWICKI JR. STEPHEN. "Origins of generalized control expectancies: Reported child stress and observed maternal control and warmth" *Journal of Social Psychology*, 1996. Vol. 136, No. 6. pp. 753-761

CASTAÑEDA, SANDRA (Coord.) *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva Internacional en el umbral del siglo XXI*. México, UNAM. Facultad de Psicología/Porrúa, 1998. (Problemas educativos de México)

_____. "Antecedents of Individual Differences in Locus of Control of Reinforcement: A critical Review" *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 1994. Vol. 120, No. 1. pp.33-49

CHIMAL, CARLOS. "Cajal y el teatro de la mente" Reportaje. En: *Desafíos de la Ciencia*. México, *Letras Libres*, 2002. Año 4, No. 42. pp. 42-46

COHEN JOZEF. *The Eyewitness Series in Psychology. Sensation and Perception*. Vols. 1-10. Chicago, Rand McNally, 1969

CORCORAN, KEVIN J. Y JULIAN B. ROTTER "Morality Conscience Guilt Scale as a Predictor of Ethical Behavior in a Cheating Situation Among College Females". *Journal of General Psychology*, 1987. Vol. 114, No.2, pp. 117-123

COWAN, GLORIA y QUINTON, WENDY J. "Cognitive Style and Attitudinal Correlates of the Perceived Causes of Rape Scale" *Psychology of Women Quarterly*, 1997. Vol. 21, No. 2, pp. 227-247

CRESPO SUÁREZ, EDUARDO. "Actitudes, evaluación y racionalidad" Madrid, *Estudios de Psicología*, 1992. No. 47. pp.37-45, 59-63

DANIEL, ARLIE y otros . "Cognitive Style as a Predictor of Achievement: A Multivariate Analysis". Paper Presented at the *Annual Convention of the International Communication Association*. San Francisco, Ca., 1984. 31 p.

DECONCHY, JEAN-PIERRE. "Sistemas de creencias y representaciones ideológicas" En: Serge P. Moscovici. *Psicología Social*. Vol. II. Barcelona, Paidós, 1988. pp. 439-467

DE LA COLETA, MARILIA FERREIRA. "Escala multidimensional de locus de control de Levenson" Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, *Archivos Brasileños de Psicología*, 1987. Vol. 39, No.2. pp. 79-97

DÍAZ-GUERRERO, ROGELIO. *Psicología del mexicano. Descubrimiento de la etnopsicología*. México, Trillas, 1999. 415 p.

DÍAZ-LOVING, ROLANDO (Comp.) *Antología psicosocial de la pareja*. México, Miguel Ángel Porrúa, 1999. 267 p.

_____ y KARINA BEATRIZ TORRES MALDONADO. (Coords.) *Juventud y SIDA: una visión psico-social*. México, Miguel Ángel Porrúa, 1999. 198 p.

_____ y S. RIVERA ARAGÓN. "Prevención de contagio de VIH: Aplicación de la Teoría de la Acción Razonada a la predicción del uso del condón" *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 1995. Vol. 13, pp. 71-87

DOLLINGER, STEPHEN J. "Locus of Control and Incidental Learning: An Application to College Student Success" *College Student Journal*, 2000. Vol. 34, No. 4. pp. 537-539

DURÁN RAMOS, TERESITA. "Hacia la caracterización del modelo educativo con el que hoy se forma a los estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras" En: *Memoria del Coloquio: La pedagogía hoy*. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1994. pp. 79-84

_____. *La investigación pedagógica. Búsqueda de convergencia entre enfoques metodológicos*. Tesis (Maestría en Pedagogía). México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras. División de Estudios de Posgrado. Departamento de Pedagogía, 1998. 93 p.

_____. "El constructo locus de control en la toma de decisiones educativas". En *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C., Año 1, No. 3, ene-feb 2001. pp. 8-11

_____. "La formación profesional frente a las nuevas reglas del juego" En *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C., Año 1, No. 4, mzo-abr 2001. pp. 6-10

_____. "Creatividad y educación" En *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C., Año 1, No. 6, jul-ago 2001. pp. 15-18

_____. "Estudiantes con distintos estilos de aprendizaje" En *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C., Año 2, No. 10, mzo-abr 2002. pp 21-24

_____. "Introducción al estudio de las actitudes" En *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. Año 3, No. 13, sept-oct 2002. pp. 8-10

_____. "Introducción al estudio de las actitudes. Parte 2" En *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. Año 3, No. 14, nov-dic 2002. pp. 12-15

_____. "Hacia un modelo educativo para la Educación Superior" En *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, Centro de Investigación y Asesoría Pedagógica, S.C. Año 3, No 17, may-jun 2003. pp. 7-9

_____. "Valoración de creencias, actitudes e intenciones" (*Seminario Virtual*). Asesoría técnica: Claudia Yuriria Sánchez y Oscar Daniel Ontiveros. Maestría en Pedagogía, División de Estudios de Posgrado, Facultad de Filosofía y Letras, 2001/ 2002
<http://www.filos.unam.mx/POSGRADO/seminarios/teresita>

DURKHEIM, EMILIO. *Educación y sociología*. Tr. Daniel Jorro; 4ed. México, Coyoacán, 2001. 131 p. (Diálogo Abierto. Sociología)

DWYER, FRANCIS y AHMAD AL-SAAI. "The Effect of Visualization on Field-dependent and Field-Independent learners" *International Journal of Instructional Media*, 1993. Vol. 20, No. 3. pp.243-249

EDWARDS, ALLEN L. *Techniques of Attitude Scale Construction*. New York, Appleton-Century-Crofts, Inc., 1975. 256 p.

EISER, RICHARD J. y JOOP VAN DER PLIGT. "Actitudes en un contexto social" Tr. Miguel Ángel Aguilar D. México, *Fundamentos y Crónicas de Psicología Social Mexicana. Revista de la Sociedad Mexicana de Psicología Social, A.C.*, 1989. Año 3, No. 3. pp. 91-106

ETZIONI, AMITAI. *La nueva regla de oro. Comunidad y moralidad en una sociedad democrática*. Tr. Marco Aurelio Galmarini Rodríguez. Barcelona, Paidós, 1999. 352 p.

EISENBERG GLANTZ, A. *Influencia de la familia de origen en la orientación al logro y el locus de control*. (Tesis de Maestría en Psicología Clínica) México, UNAM, Facultad de Psicología. 1994. 121 p.

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS. *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. México, UNAM, 1994. 593 p.

FATERSON, HANNA. F. y H.A. WITKIN. "Longitudinal Study of Development of the Body Concept" Brooklyn, New York State University. Downstate Medical Center, 1970. *Developmental Psychology*. Vol. 2, No. 3. pp. 429-438

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. "Dependencia-independencia de campo y diferenciación hemisférica I. Asimetría derecha en una tarea de localización espacial" Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Diagnóstico Psicológico y Medida. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1981. Vol. 3, No. 36. pp. 385-392

FISHBEIN, MARTIN. (Ed.) *Readings in Attitude Theory and Measurement*. New York, John Wiley, 1967. 499 p.

_____. "Factores que influyen en la intención de los estudiantes en pedir a sus parejas que usen condón" *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 1990. Vol. 6, No. 1 y 2. pp.1-16

_____. "Behavioral Science and Public Health: A Necessary Partnership for HIV prevention" *Public Health Reports*, 1996. No. 111, Supl. 1. pp. 5-10

_____. "36 Years from Theory of Reasoned Action". British Psychological Society. Division of Health Psychology. Annual Conference. 3-5 Sept., 2003

_____ e ICEK AJZEN. *Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research*. Massachusetts, Addison-Wesley, 1975. 578 p. (Series in Social Psychology)

_____, JOSÉ MIGUEL SALAZAR, PEDRO R. RODRÍGUEZ C. SUSAN E. MIDDLESTADT y TAMARA HIMMELFARB. "Predicción del uso de cinturones de seguridad en estudiantes venezolanos: Una aplicación de la Teoría de la Acción Razonada en Latinoamérica". Universidad de Illinois. Champaign-Urbana y Universidad Central de Venezuela. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 1988. Vol. 4, No. 2. pp. 19-41

FLORES OCHOA, RAFAEL. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Mc Graw Hill Interamericana, 1994. 311 p.

FORNS-SANTACANA, MARÍA, J. ANTONIO AMADOR y FRANCESCA ROIG-LÓPEZ. "Differences in Field Dependence-Independence Cognitive Style as a Function of Socioeconomic Status, Sex and Cognitive Competence" *Psychology in the Schools*. Vol. 30, abril 1993. pp. 176-186

FRANK, BERNARD M. "Effect of Field Independence-Dependence and Study Technique on Learning From a Lecture" *American Educational Research Journal*. Kansas, Vol. 21, No. 3, 1984. pp. 669-678

GALAZ FONTES, JESÚS F. y otros. "Resultados de los programas de estímulo al personal académico como un mecanismo de evaluación institucional" En: *Memoria del Quinto Foro de Evaluación Educativa*. Ensenada, B.C., 2002. pp.143-148

GARCÍA STAHL, CONSUELO. *Síntesis histórica de la Universidad de México*. 2ed. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1978. 321 p.

GARCÍA RAMOS, JOSÉ MANUEL. *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia-independencia de campo*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1989. (Colección Investigación, 31) 455 p.

GIRARDI, I.C. y DÍAZ-LOVING, ROLANDO. "Validez del constructo del inventario de incapacidad aprendida" México, *Salud Mental*, 1988. Vol. 11, No. 3. pp. 40-47

_____. "Escala de Controlabilidad para Adolescentes Mexicanos" México, *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 1988. Vol. 4, No.1. pp. 13-37

GONZÁLEZ LOMELÍ, DANIEL. "Locus de control escolar en estudiantes universitarios: un análisis confirmatorio" México. *Revista Mexicana de Psicología*, 1999. Vol. 16, No.1. pp. 47-56

GRAMIGNA, ANITA y MARCO DI GROSSO "Los jóvenes frente a la globalización. Educación, marginalidad y salud" (Material documental de apoyo para el curso) Posgrado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM. Septiembre, 2001. 78 p.

GRANTZ, MANDY y otros. "Locus of Control" *Advanced Social Psychology Tutorial Psy324*. Miami University, Ohio, 1999. 27 p.

GRUBE, JOEL W. y MAYTON, DANIEL M. "Inducing Change in Values, Attitudes, and Behaviors: Belief System Theory and the Method of Value" *Journal of Social Issues*. 1995, Vol. 50, No. 4, pp. 153-174

GUTIÉRREZ VÉLEZ, ALEJANDRO y otros. "Metodología para determinar los estilos cognitivos en gimnastas con la utilización de plataformas de fuerza" Universidad de León, España. *Revista Digital Universidad de Buenos Aires*. Año 9, No. 60. Mayo de 2003

HAMSHER, J., HERBERT, G, JESSE, D. y J.B. ROTTER, "Interpersonal Trust, Internal-External Control and The Warren Commission Report". U. Rochester *Journal of Personality and Social Psychology*, 1968. Vol. 9, No.3, pp. 210-215

HAURY, DAVID L. "Evidence That Science Locus of Control Orientation Can Be Modified Through Instruction" Massachusetts, Paper presented at the 58th Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, April 15-18, 1985. 50 p.

HERNÁNDEZ LUNA, JUAN. *Ezequiel A. Chávez. Impulsor de la educación mexicana*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1981. 166 p. (Colección Opúsculos/ Serie Investigación)

_____. (Pról.) *La Universidad de Justo Sierra*. México, SEP, 1948. 220 p. (Colección de Documentos Universitarios)

HERNÁNDEZ ZAMORA, LASTENIA G. "Propiedades psicométricas de la escala de Framingham para la medida del patrón de conducta tipo A y su relación con las variables ansiedad y locus de control" *Tenerife, IberPsicología*, 1996. Vol. 1, No. 1. pp. 1-28

HILL, JEANNE. "Cognitive Style and Socialization: an Exploration of Learned Sources of Style in Finland, Poland and the UK" *Educational Psychology*. University of Central Lancashire, Preston, UK, 2000. Vol. 20, No. 3. pp. 285-306

HORAK, VIRGINIA M. y MARILYN J. ZWENG. "The Effects of Inductive-Deductive Methods and Field Dependence-Independence Cognitive Style Upon Student Achievement in Mathematics" Paper presented at *The 56th Meeting of The National Council of Teachers of Mathematics*. San Diego, Ca. 1978. 19 p.

HUNTINGTON, D. D., y W. N. BENDER. "Adolescents with learning disabilities at risk. Emotional well-being, depression, suicide" *Journal of Learning Disabilities*, 1993. No. 26. pp. 159-166

JABLONSKI, BERNARDO. "Locus de Controle e o Comportamento de jogar (e...o de estudar!)" Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, *Archivos Brasileños de Psicología*, 1985. Vol. 37, No.3. pp. 19-26

JAMES, W. H. "Internal versus external control of reinforcement as a basic variable in learning theory". En J.P. Robinson y P. R. Shaver (Eds.) *Measures of social psychological attitudes*. Ann Arbor, Survey Research Center for Social Research, 1973. pp. 237-243

JANOWSKY, JERI S., OVIATT, SHEILA K., y ORWOLL, ERIC S. "Testosterone Influences Spatial Cognition in Older Men" Oregon, *Behavioral Neuroscience*, American Psychological Association, 1994. Vol. 108, No. 2. pp. 325-332

JIMÉNEZ RUEDA, JULIO. *Historia Jurídica de la Universidad de México*. México, Facultad de Filosofía y Letras, 1955. 261 p.

KARDASH, CAROL ANNE M., LILLIAN LUKOWSKI y LOLANDA BENEMANN. "Effects of Cognitive Style and Immediate Testing on Learning From a Lecture". Missouri, *Journal of Educational Research*, 1988. Vol. 8, No. 6. pp. 360-366

KARP, S. A., WITKIN, H. A. y GOODENOUGH, D. R. "Alcoholism and Psychological Differentiation: Effect of Alcohol on Field Dependence" Downstate Med. Cent. U. New York, *Journal of Abnormal Psychology*, 1965. Vol. 70, No. 4. pp. 262-265

KARSENTI, THIERRY; FRANCOISE LAROSE y MAURICIO NÚÑEZ. "Web-based Courses in Higher Education: A 'Challenge' to 'Student-Teachers' Self-Determination and Autonomy" ("La apertura universitaria a los espacios de formación virtual: Un reto a la autonomía estudiantil") *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, No. 1, mayo 2002

KELLERT, STEPHEN R. "American Attitudes Toward and Knowledge of Animals: An Update" ISAP, 1980. Vol. 1, No. 2. pp. 87-119

KELLY, G.A. "Teoría de la interpretación personal" En MILTON, T. (Comp.) *Psicopatología y personalidad*. México, Interamericana, 1974

KIRCHNER, TERESA, FORNS, MARIA y J. ANTONIO AMADOR. "Relaciones entre las dimensiones dependencia-independencia de campo, introversión, extroversión y tiempos de reacción" Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico. *Anuario de Psicología*, 1990. Vol.46, No. 3. pp. 53-63

KNOBE, JOSHUA y BERTRAM F. MALLE. "Self and Another in the Explanation of Behavior. 30 Years Later" *Psychological Belgica*, 2002. No. 42. pp. 113-130

KNOOP, ROBERT. "Locus of Control: A Work-Related Variable?" *Journal of Social Psychology*, 1989. Vol. 29, No. 1. pp.101-106

_____. "Locus de controle: Uma escala de avaliacao" *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasil, 1991. Vol. 7, No.3. pp.327-344

_____. DÍAZ-LOVING, ROLANDO y PATRICIA ANDRADE PALOS. "Escalas de locus de control: Problemas y contribuciones". México, *Revista Mexicana de Psicología*, 1986. Vol.3, No.2. pp. 150-154

LA ROSA M., JORGE, *Escalas de locus de control y autoconcepto: construcción y validación*. Tesis (Doctor en Psicología Social). México, UNAM. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado, 1986. 257 p.

_____. "Locus de control: una escala multidimensional" *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 1988. Vol. 4, No. 2. pp. 43-64

LARROYO, FRANCISCO. *Historia comparada de la educación en México*. 9 ed. México, Porrúa, 1970. 572 p.

_____. *Pedagogía de la enseñanza superior*. 2 ed. México, Porrúa, 1965. 406 p.

_____. *Vida y profesión del pedagogo. A propósito de la reforma a los estudios en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. México, UNAM, 1958. 115 p.

LEFCOURT, HERBERT M. *Locus of Control. Current Trends in Theory and Research*. Hillsdale, New Jersey, John Wiley, 1976. 211 p.

LLINÁS R. RODOLFO. *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos*. Bogotá, Norma, 2003. 348 p.

LÓPEZ FEAL, RAFAEL. "Las relaciones actitud-conducta y <<otras variables>> a partir de la teoría de Fishbein y Ajzen y del modelo Lisrel: estudio empírico" Universidad de Barcelona. *Anuario de Psicología*, 1991. Vol. 3, No. 50, pp. 19-40

MAGER, ROBERT. F. *Desarrollo de actitudes en la enseñanza*. México, Pax-México, 1981. 124 p.

MALLE, BERTRAM, F. y JOSHUA KNOBE. "The Folk Concept of Intentionality" *Journal of Experimental Social Psychology*, 1997. No. 33. pp. 101-121

_____. Chapter 3 "The Distinction Between Desire and Intention: A Folk-Conceptual Analysis. In B.F. Malle, L.J. Moses y D.A. Baldwin. (Eds.) *Intentionality and Intentions: Foundations of Social Cognition*. Cambridge, MA., MIT Press, 2001. 22 p.

MANNING, A. y L. DE CREMIERS. "Dependencia-independencia de campo y diferenciación hemisférica II. Asimetría izquierda en una tarea de reproducción de letras" Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Diagnóstico Psicológico y Medida. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1982. Vol. 4, No. 37. pp. 637-646.

MARTÍNEZ HERNÁNDEZ, ANA MA. DEL PILAR. "La enseñanza de la Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México. Antecedentes" En *Paedagogium. Revista Mexicana de Educación y Desarrollo*. México, CIAP. Año 2, No. 7, sept-oct 2001, pp. 29-33

MEDEL BELLO, JOSÉ O. *Los Estudios de Posgrado en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México*. México, UNAM. FFL. DEP. Tesis (Doctorado en Pedagogía) 1988. 146 + LXXX p.

MENÉNDEZ MENÉNDEZ, LIBERTAD. *Escuela Nacional de Altos Estudios y Facultad de Filosofía y Letras. Planes de estudios, títulos y grados. 1910-1994*. México, UNAM. FFL. DEP. Tesis (Doctorado en Pedagogía) 1996. 737 p.

MORENO DE LOS ARCOS, E. "Los orígenes de la pedagogía en México" En *Enseñanza más aprendizaje*. Monterrey, N.L., Escuela de Graduados de la Normal Superior del Estado de Nuevo León, No. 5, sept. 1982. pp.59-76

MURPHY, H. JOSEPH y PAULINE DOUCETTE A. "The Group Embedded Figures Test: Undergraduate Business Concentration and Analytical Skills" *Journal of Education for Business*. Halifax, Canada, 1997, Vol. 73, No. 1. pp. 39-43

_____. y CASEY, BARBARA "Field dependence/ independence and undergraduates academic performance in an information management program" *College Student Journal*, 1997. Vol. 31, No. 1. pp. 45-51

MUSSER, LYNN M. y AMY J. MALKUS. "The Children's Attitudes Toward the Environment Scale" *Journal of Environmental Education*, 1994. Vol. 25, No. 3. pp. 22-26

NAIDOO, J. y J. WILLS. "Las etapas del cambio de conducta en salud" London, *Health Promotion WB Saunders*, 1998. pp.181-192

NAMAKFOROOSH, MOHAMMAD, NAGHI. *Metodología de la investigación*. México, Limusa, 2003. 525 p.

NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. Washington, D.C., National Academy Press, 1999. 238 p.

NORMAN, DONALD A. *El procesamiento de la información en el hombre. Memoria y atención*. Tr. Luis N. Justo. Buenos Aires, Paidós, 1973. 238 p.

NORUSIS, M.J. *The SPSS 6.1 Guide to Data Analysis*. EUA, Prentice Hall, 1995

OBREGÓN SALIDO, FRANCISCO JAVIER. *Sistemas de creencias y conducta protectora del ambiente*. Tesis (Maestría en Psicología Social) Hermosillo, Son., Universidad de Sonora, 1996

OLTMAN, PHILIP K., EVELYN RASKIN y HERMAN A. WITKIN. *Group Embedded Figures Test*. Palo Alto, Ca., Consulting Psychologists Press, 1971. 31 p.

Group Embedded Figures Test. (Versión en español) Tr. M^a. Eugenia Pineda S. y Juan Manuel Bautista R. Revisión Técnica: Dra. Libertad Menéndez Menéndez. 31 p.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Knowledge and Skills for Life. First Results from Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris, OECD, 2001. 322 p.

PETERSON, P. "Aptitude by Treatment Interaction Effects of Teacher Structuring and Students Participation in College Instruction" New Jersey, *Journal of Educational Psychology*, 1979. Vol. 71, No. 4, pp. 521-533

PINTRICH, PAUL R. "El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado" En: Sandra Castañeda (Coord.) *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva Internacional en el umbral del siglo XXI*. México, UNAM. Facultad de Psicología/Porrúa, 1998. (Problemas educativos de México). pp. 229-262

POLAINO, LORENTE A. y BUCETA. J.M. "Reformulación del modelo <Learned Helplessness> desde el punto de vista de la psicología atribucional" Madrid, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1982. Vol. 37, No.1. pp. 13-29

RAMÍREZ, E. y MALDONADO LÓPEZ, A. "Influencia del estilo atribucional en la inmunización contra la indefensión aprendida humana" *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1985. Vol.42, No.2. pp.243-250

RANGEL GUERRA, ALFONSO. *La educación superior en México*. México, El Colegio de México, 1979. 146 p. (Jornadas, 86)

_____. "El reto de maestros y alumnos de Educación Superior en la universidad del siglo XXI" *Tercer Congreso Nacional y Segundo Internacional "Retos y Expectativas de la Universidad"* Ixtapan de la Sal, Edo. de Méx. 6-9 noviembre, 2002. pp. 6-8

REGIS, DAVID. *Self-concept and Conformity in Theories of Health Education*. University of Exeter. School of Education, 1996. 800 p.

REYES LAGUNES, ISABEL. *Actitudes de los maestros hacia la profesión magisterial y su contexto*. (Tesis) Doctora en Psicología Social. México, Facultad de Psicología. UNAM, 1982. 225 p.

RIDING, RICHARD y AGRELL, TINA "The Effect of Cognitive Style and Cognitive Skills on School Subject Performance" *Educational Studies* Carfax Publishing, 1997. Vol. 23, No. 2. pp. 311-324

RISTOW, ROBERT, S. y CARL E. EDEBURN. "An Inventory Approach to Assessing the Learning Styles of College Students" *Annual Meeting of the Northern Rocky Mountain Educational Research Association*. New York, Jackson Hole, 1983. pp.1-29

RODRÍGUEZ NARANJO, CARMEN y otros. "Revisión del constructo lugar de control a partir de sus instrumentos de evaluación sobre poblaciones infantiles" Málaga, *Estudios de Psicología*, 1992. Vol. 1, No. 47. pp. 91-113

RODRÍGUEZ RUEDA, L. *Los estilos educativos de los padres y el desamparo aprendido o indefensión en sus hijos*. México, UNAM, Facultad de Psicología, 1989. 197 p.

ROMERO-GARCÍA, O. "Aumento de la internalidad y necesidad de logro en supervisores petroleros" Madrid, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Vol.4, No.9, 1988. pp.52-60

ROMERO, JOSÉ EULOGIO, BENNETT J. TEPPER y LINDA A. TETRAULT. "Development and Validation of New Scales to Measure Kolb's (1985) Learning Style Dimensions". *Educational and Psychological Measurement*, 1992. No. 52. pp. 171-180

ROMO SANTOS, M. "Independencia de campo y pensamiento divergente" Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1986. Vol. 5, No. 41. pp. 921-932

ROOT, JON R. y MEREDITH D. GALL. "The interaction between learner characteristics and Two Methods of College Instruction: Conventional and Mastery Learning" Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. *Psychological Inventory*, San Francisco, Ca., 1979. 17 p.

ROTTER, JULIAN B. *Clinical Psychology*. 2ed. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1964. 107 p.

_____. *Psicología Clínica*. Tr. Laura Millán de Ojalora. México, Hispano Americana, 1965. 186 p.

_____. "Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement" *Psychological Monographs*, 1966. Vol. 80 (1), whole of No. 609. pp. 1-28

_____. "External Control and Internal Control" Connecticut, *Psychology Today*, 1971. Vol. 5, No. 1. pp. 37-42, 58-59

_____. "Generalized Expectancies for Interpersonal Trust". U. Connecticut, *American Psychologist*, 1971. Vol. 26, No. 5. pp. 443-452

_____. "Generalized Expectancies for Problem Solving and Psychotherapy". Connecticut, *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 1978. Vol. 2, No.1. pp. 1-10

_____. "Interpersonal trust, trustworthiness and gullibility " Connecticut, *American Psychologist*, 1980. Vol. 35, No. 1. pp. 1-7

_____. "Internal versus External Control of Reinforcement: A Case History of a Variable". American Psychological Association: Distinguished Scientific Contributions Award Address (1988, Atlanta, Georgia). Connecticut, *American Psychologist*, 1990. Vol. 45, No.4. pp. 489-493

_____. "Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal versus External Control of Reinforcement". Connecticut, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1975. Vol. 43 No.1. pp. 56-67

_____. "The Future of Clinical Psychology" Connecticut, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1973. Vol. 40, No.2. pp. 313-321

_____. M. SEEMAN M. y S. LIVERANT. "Internal vs. External Control of Reinforcement: A Major Variable in Behavior Theory" En: Norman F. Washburn (Ed) *Decisions, Values and Groups*. Vol. 2. London, Pergamon Press, 1962. pp. 473-516

_____. STEIN, DONALD K. "Public Attitudes toward the Trustworthiness, and Altruism of Twenty Selected Occupations". Connecticut, *Journal of Applied Social Psychology*, 1971. Vol. 1, No.4. pp. 334-343

SADLER-SMITH, EUGENE y CHRISTOPHER ALLINSON, W. "Learning Preferences and Cognitive Style" *Management Learning*, 2000. Vol. 31, No.2. pp. 239-257

SÁNCHEZ MOGUEL, ANDRÉS. "Uso de un cuestionario de opinión sobre el trabajo docente para conocer las preferencias de los estudiantes en estilos educativos" En: *Memoria del Quinto Foro de Evaluación Educativa*. Ensenada, B.C., 2002. pp.315-318

SATTERLY, DAVID J. "Cognitive Styles, Spatial Ability, and School Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1976. Vol. 68, No. 1. pp. 36-42

SOLANA, FERNANDO y otros (Coord.) *Historia de la Educación Pública en México*. México, FCE/SEP, 1982. 645 p. (Ediciones Conmemorativas del LX Aniversario de la creación de la Secretaría de Educación Pública. Edición Especial: SEP/Día del Maestro)

SHOROJOVA, E.V. *El problema de la conciencia*. Tr. Lidia Kupper. México, Grijalbo, 1963. 325 p.

STEINER, IVAN D. y MARTIN FISHBEIN. (Ed.) *Current Studies in Social Psychology*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1965. 532 p.

STROESSNER, STEVEN J. y GREEN, CHARLES W. "Effects of Belief in Free Will or Determinism on Attitudes Toward Punishment and Locus of Control" *Journal of Social Psychology*, 1990. Vol. 130, No. 6. pp. 789-800

SUMMERS, GENE F. *Medición de actitudes*. Tr. Javier Aguilar. México, Trillas, 1984. 688 p.

TAMAYO, ÁLVARO. "Locus de control: diferencias por sexo y edad" *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 1993. Vol. 39 No.4. pp.301-308

TIRADO, FELIPE y G. GUEVARA N. "Ética social, actitudes y conocimientos cívicos" En: *Memoria del Quinto Foro de Evaluación Educativa*. Ensenada, B.C., 2002. pp. 333-334

TINAJERO, CAROLINA. "Dependencia-Independencia de campo: ¿Nivel de desarrollo o estilo cognitivo?" Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Psicología. *Infancia y Aprendizaje*, 1996. No. 75. pp. 97-106

TYLER, F. "El comportamiento psicosocial, la competencia individual y las redes de intercambio de recursos, como ejemplos de psicología comunitaria" Bogotá, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 1984. Vol.16, No.1. pp. 77-92

VAN DER PLIGT, J. y DEVRIES, K. "Belief Importance in Expectancy-Value Models of Attitudes" *Journal of Applied Social Psychology*, 1998. Vol. 28, No. 15. pp. 13-39

VIDAL URIBE, RAFAEL. "De la observación a la medición" En: *Memoria del Quinto Foro de Evaluación Educativa*. Ensenada, B.C., 2002. pp.359-365

VILLAGRÁN-VÁZQUEZ, GABINA y ROLANDO DÍAZ-LOVING. "Ejecución de conductas de riesgo y prevención para la salud: el papel del conocimiento y la motivación" En: Sandra Castañeda (Coord.) *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva Internacional en el umbral del siglo XXI*. México, UNAM. Facultad de Psicología/Porrúa, 1998. (Problemas educativos de México). pp. 619-643

VILLORO, LUIS. *Crear, saber, conocer*. 11 ed. México, Siglo XXI, 1999. 310 p.

WAPNER, SEYMOUR y DEMICK, JACK (Eds.). "*Field dependence-independence. Bio-Psycho-Social Factors across the Life Span*" Clark University, 1991. 448 p.

WITKIN, HERMAN A. "A Cognitive Style Approach to Cross-Cultural Research" N. Y., Downstate Medical Center, Brooklyn, *International Journal of Psychology*, 1967. Vol. 2, No. 4. pp. 233-250

_____. "A Cognitive Style Approach to Cross-Cultural Research" N. Y., Downstate Medical Center, Brooklyn, *International Journal of Psychology*, 1967. Vol. 2, No. 4. pp. 233-250.

_____. "Individual Differences in Ease of Perception of Embedded Figures". Brooklyn Coll., N. Y. , *Journal of Personality*, 1950. No. 19, pp. 1-15

_____. "Embedded figures and personality. A reply"
Perceptual and Motor Skills, 1960. No. 11, pp. 15-20

_____. "Socialization, Culture and Ecology in the
Development of Group and Sex Differences in Cognitive Style". Princeton, N. J.
Educational Testing Service, Human Development, 1979. Vol. 22, No.5. pp.
358-372

_____. "The Perception of the Upright". New York Coll.
Medicine, *Scientific American*, 1960. No.200. pp. 50-70

_____. "Herman A. Witkin: portrait, notice biographique et
bibliographique." (An Autobiographical Sketch) Princeton, N. J., Educational
Testing Service, Div. of Psychological Studies, *Revue de Psychologies
Appliqué*, 1979. Vol. 29, No. 3. pp. 327-335

_____ y BERRY, JOHN W. "Psychological Differentiation in
Cross-Cultural Perspective". Princeton, N. J., Educational Testing Service, Div.
of Psychological Studies, *Journal of Cross Cultural Psychology*, 1975. Vol. 6,
No. 1. pp. 4-87

_____ y D. R. GOODENOUGH. *Cognitive Styles: Essence
and Origins*. New York, International Universities Press, 1981

_____ y D. R. GOODENOUGH. *Estilos cognitivos.
Naturaleza y orígenes*. 2 Ed. Tr. Pilar Sánchez López y Ángeles Quiroga.
Madrid, Pirámide, 1991. 167 p.

_____ y D. R. GOODENOUGH. "Field Dependence and
Interpersonal Behavior". Princeton, N.J. Educational Testing Service, Div. of
Psychological Studies, *Psychological Bulletin*, 1977. Vol. 84, No. 4. pp.
661-689

_____, D. R. GOODENOUGH. y S. A. KARP. "Stability of
Cognitive Style from Childhood to Young Adulthood" Brooklyn, New York State
University. Downstate Medical Center, *Journal of Personality and Social
Psychology*, 1967. Vol.7, No.3. pp. 291-300

_____, D. R. GOODENOUGH. y OLTMAN, P. K.
"Psychological differentiation. Current status" Princeton, N. J., Educational
Testing Service, Div. of Psychological Studies, *Journal of Personality and
Social Psychology*. 1979. Vol. 37, No. 7. pp. 1127-1145.

_____, H. B. LEWIS, y E. WEILL. "Affective Reactions and
Patient Therapist Interactions among More Differentiated and Less
Differentiated Patients Early in Therapy" Brooklyn, New York State University.

Downstate Medical Center, *Journal of Nervous and Mental Disease*, 1968. Vol. 3, No.146. pp. 193-208.

_____, D. R. GOODENOUGH; C. A. MOORE y P. W. COX, "Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles and Their Educational Implications" Princeton, N.J. Educational Testing Service, Psychological Studies, *Review of Educational Research*, 1977. Vol. 47, No.1, pp. 1-64

_____, R.B. DICK; H.F. FATERSON; D. R. GOODENOUGH y KARP, S.A. *Psychological Differentiation: Studies of Development*. New York, John Wiley, 1962.

_____, P. K. OLTMAN y E. RASKIN. *Group Embedded Figures Test*. Palo Alto, Ca., Consulting Psychologists Press, 1971. 31 p.

_____, P. K. OLTMAN y E. RASKIN. *Group Embedded Figures Test. (Versión en español)* Tr. Ma. Eugenia Pineda S. y Juan Manuel Bautista R. Rev. Téc. Libertad Menéndez M. Cuernavaca, Mor., 2000. 31 p.

_____, P. K. OLTMAN; E. RASKIN y KARP, S.A. *Embedded Figures Test. Children's Figures Test. Group Embedded Figures Test. Manual*. Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press, 1971. 32 p.

_____, C. A. MOORE; P. K. OLTMAN; D. R. GOODENOUGH; F. FRIEDMAN; D. OWE y; E. RASKIN. "The Role of the Field-Dependent and Field-Independent Cognitive Styles in Academic Evolution: A Longitudinal Study". Princeton, N.J., Educational Testing Service, *Journal of Educational Psychology*, 1977. Vol. 69, No.3. pp. 197-211

_____, D. PRICE-WILLIAMS; M. BERTINI; CHRISTIANSEN, B.; P. K. OLTMAN; M. RAMÍREZ y J. VAN MEEL. "Social conformity and psychological differentiation" Princeton, N. J., Educational Testing Service, *International Journal of Psychology*, 1974. Vol. 9, No.1. pp.11-29

WRIGHT, MICHAEL y ROBERT SCHULZ. "Integration of Cognitive Learning Style Concepts into Teaching, Assignments and Examinations" Paper presented at *The 13th Annual Convention of the Society for Teaching and Learning in Higher Education*. Winnipeg, Manitoba, 1993. 16 p.

YOUNG, KIMBALL y J.C. FLÜGEL. *Psicología de las actitudes*. Tr. Eliseo Verón y otros. Buenos Aires, Paidós, 1967. 178 p.

ZACARÉS, JUAN JOSÉ y EMILIA SERRA. *La madurez personal: perspectivas desde la psicología*. Madrid, Pirámide, 1998. 334 p. (Colección Psicología)

ÍNDICE DE TABLAS

No.	Contenido	Página
ACTITUDES		
1	Puntajes medios de actitudes de la muestra total	149
2	Puntajes medios de actitudes por sexo	151
3	Pruebas de significatividad estadística. Variables actitud/sexo	159
4	Puntajes medios de actitudes por colegio	160
5	Pruebas de significatividad estadística. Variables actitud/colegio	163
6	Puntajes medios de actitudes por edad. Muestra total	179
7	Puntajes medios de actitudes por edad. Jóvenes	180
8	Puntajes medios de actitudes por edad. Adultos	180
9	Pruebas de significatividad estadística. Variables actitud/edad	181
FACTORES TAR		
10	Puntajes medios de factores TAR de la muestra total	189
11	Puntajes medios de factores TAR por sexo	190
12	Pruebas de significatividad estadística. Variables factores TAR por sexo	191
13	Puntajes medios de factores TAR por colegio	197
14	Pruebas de significatividad estadística. Variables factores TAR por colegio	198
15	Puntajes medios de factores TAR por edad	204
16	Pruebas de significatividad estadística. Variables factores TAR por edad	205
17	Correlación entre factores TAR. Muestra total	211
18	Correlación entre factores TAR. Hombres	212
19	Correlación entre factores TAR. Mujeres	213
20	Correlación entre factores TAR. Bibliotecología	214
21	Correlación entre factores TAR. Filosofía	215
22	Correlación entre factores TAR. Geografía	216
23	Correlación entre factores TAR. Historia	217
24	Correlación entre factores TAR. Letras	218
25	Correlación entre factores TAR. Pedagogía	219
26	Correlación entre factores TAR. Jóvenes	220
27	Correlación entre factores TAR. Adultos	221
LOCUS DE CONTROL		
28	Puntajes medios de respuesta por subescala de Locus de Control. Muestra total	225
29	Puntajes medios totales por subescalas Locus de Control. Muestra total	226
30	Puntajes medios de respuesta por subescala Locus de Control por sexo	226

No.	Contenido	Página
31	Pruebas de significatividad estadística. Variables subescalas Locus de Control por sexo	227
32	Puntajes medios de respuesta por subescala Locus de Control por colegio	233
33	Puntajes medios totales por subescala Locus de Control por colegio	234
34	Pruebas de significatividad estadística. Variables subescalas Locus de Control por colegio	235
35	Puntajes medios de respuesta por subescala Locus de Control por edad	241
36	Puntajes medios totales por subescala Locus de Control por edad	241
37	Pruebas de significatividad estadística por subescala Locus de Control por edad	242
	ESTILO COGNITIVO	
38	Aciertos 2ª sección GEFT. Muestra total	249
39	Aciertos 3ª sección GEFT. Muestra total	250
40	Aciertos GEFT total. Muestra	251
41	Puntajes medios por secciones y GEFT total	252
42	Aciertos GEFT total. Comparativo por sexo	254
43	Aciertos por secciones y GEFT total Comparativo por sexo	255
44	Pruebas de significatividad estadística. Puntajes GEFT/sexo	255
45	Cuartiles GEFT. Muestra total	257
46	Cuartiles GEFT. Mujeres	258
47	Cuartiles GEFT. Hombres	259
48	Cuartiles GEFT. Comparativo por sexo	260
49	Aciertos totales GEFT por colegio	263
50	Puntajes medios 2ª sección GEFT por colegio	264
51	Puntajes medios 3ª sección GEFT por colegio	264
52	Puntajes medios GEFT total por colegio	265
53	Puntajes medios por secciones y GEFT total por colegio	265
54	Puntajes medios GEFT total. Comparativo colegios	266
55	Pruebas de significatividad estadística. Puntajes GEFT 2ª sección por colegio	266
56	Pruebas de significatividad estadística. Puntajes GEFT 3ª sección por colegio	266
57	Pruebas de significatividad estadística. Puntajes GEFT total por colegio	267
58	Aciertos 2ª sección GEFT por edad	270
59	Aciertos 3ª sección GEFT por edad	270
60	Aciertos totales GEFT por edad	270
61	Pruebas de significatividad estadística. Puntajes GEFT 2ª sección por edad	271

No.	Contenido	Página
62	Pruebas de significatividad estadística. Puntajes GEFT 3ª sección por edad	271
63	Pruebas de significatividad estadística. Puntajes GEFT total por edad	272
	RESULTADOS COMPARATIVOS	
64	Relación locus de control/estilo cognitivo/intención	275
65	Relación estilo cognitivo/actitud/creencias conductuales	275
66	Resumen Colegio de Bibliotecología	279
67	Resumen Colegio de Filosofía	279
68	Resumen Colegio de Geografía	279
69	Resumen Colegio de Historia	280
70	Resumen Colegio de Letras	280
71	Resumen Colegio de Pedagogía	280
72	TABLA MAESTRA	281

ÍNDICE DE GRÁFICAS

No.	Contenido	Página
	ACTITUDES	
1	Actitudes de la muestra total	150
2	Actitudes/sexo. Hombres	152
3	Actitudes/sexo. Mujeres	152
4.1	Inseguridad/Seguridad	168
4.2	Sometimiento/Libertad	168
4.3	Confusión/Claridad	169
4.4	A disgusto/A gusto	169
4.5	Satisfacer intereses de otros/propios	170
4.6	Mayor carga/mayor poder	170
4.7	Aburrimiento/Reto	171
4.8	Miedo/aplomo	171
4.9	Compromiso/placer	172
4.10	Indecisión/decisión	172
4.11	Incertidumbre/certidumbre	173
4.12	Desánimo/estímulo	173
4.13	Dependencia/autonomía	174
4.14	Insatisfacción/satisfacción	174
4.15	Baja/alta autoestima	175
4.16	Desviado/ubicado	175
5.1	Actitudes. Colegio de Bibliotecología	176
5.2	Actitudes. Colegio de Filosofía	176
5.3	Actitudes. Colegio de Geografía	177
5.4	Actitudes. Colegio de Historia	177
5.5	Actitudes. Colegio de Letras Hispánicas	178
5.6	Actitudes. Colegio de Pedagogía	178
6	Actitudes por edad. Jóvenes	188
7	Actitudes por edad. Adultos	188
	FACTORES TAR	
8.1	Creencias conductuales/sexo	194
8.2	Evaluación de creencias/sexo	194
8.3	Creencias normativas/sexo	195
8.4	Motivación para complacer/sexo	195
8.5	Normas subjetivas/sexo	196
8.6	Intención/sexo	196
9.1	Creencias conductuales/colegio	201
9.2	Evaluación de creencias/ colegio	201
9.3	Creencias normativas/ colegio	202
9.4	Motivación para complacer/ colegio	202
9.5	Normas subjetivas/ colegio	203
9.6	Intención/colegio	203

No.	Contenido	Página
10.1	Creencias conductuales/edad	208
10.2	Evaluación de creencias/ edad	208
10.3	Creencias normativas/ edad	209
10.4	Motivación para complacer/ edad	209
10.5	Normas subjetivas/ edad	210
10.6	Intención/ edad	210
	LOCUS DE CONTROL	
11.1	Internalidad instrumental/sexo	230
11.2	Afectividad/sexo	230
11.3	Poderosos del microcosmos/sexo	231
11.4	Fatalismo/suerte/sexo	231
11.5	Poderosos del macrocosmos/sexo	232
11.6	Locus de control total/sexo	232
12.1	Internalidad instrumental/colegio	238
12.2	Afectividad/colegio	238
12.3	Poderosos del microcosmos/colegio	239
12.4	Fatalismo/suerte/colegio	239
12.5	Poderosos del macrocosmos/colegio	240
12.6	Locus de control total/colegio	240
13.1	Internalidad instrumental/edad	245
13.2	Afectividad/edad	245
13.3	Poderosos del microcosmos/edad	246
13.4	Fatalismo/suerte/edad	246
13.5	Poderosos del macrocosmos/edad	247
13.5	Locus de control total/edad	247
	ESTILO COGNITIVO	
14	Aciertos segunda sección GEFT. Muestra total	252
15	Aciertos tercera sección GEFT. Muestra total	253
16	Aciertos GEFT Muestra total	253
17	Aciertos segunda sección GEFT /sexo	261
18	Aciertos tercera sección GEFT /sexo	261
19	Aciertos GEFT total/sexo	262
20.1	Puntajes medios segunda sección GEFT/colegio	268
20.2	Puntajes medios tercera sección GEFT/colegio	269
20.3	Puntajes medios GEFT total/colegio	269
21.1	Puntajes medios segunda sección GEFT/edad	273
21.2	Puntajes medios tercera sección GEFT/edad	274
21.3	Puntajes medios GEFT total/edad	274
	RESULTADOS COMPARATIVOS	
22	Estilo cognitivo/locus de control	277
23	Intención/locus de control	277
24	Actitud/estilo cognitivo	278
25	Creencia conductual/estilo cognitivo	278
26	Creencia conductual/colegio/sexo	287

No.	Contenido	Página
27	Creencia conductual/colegio/edad	287
28	Actitud/colegio/sexo	288
29	Actitud/colegio/edad	288
30	Intención/colegio/sexo	289
31	Intención/colegio/edad	289
32	Locus/colegio/sexo	290
33	Locus/colegio/edad	290
34	GEFT/colegio/sexo	291
35	GEFT/colegio/edad	291

Anexo 1
Escala de creencias, actitudes e intenciones

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE _____

Compañera, compañero: por favor responde sinceramente al siguiente formulario. Los resultados posibilitarán tomar decisiones favorables para ti, en lo relativo a la tarea docente que realizan los profesores de esta Facultad. Muchas gracias.

a) Señala "**QUÉ TANTO**" (anotando una marca que indique tu sentir personal en alguna de las posiciones representadas por las líneas horizontales)

La búsqueda del conocimiento por mi cuenta, me hace sentir:

inseguridad	_____	_____	_____	_____	_____	seguridad
libertad	_____	_____	_____	_____	_____	sometimiento
confusión	_____	_____	_____	_____	_____	claridad
a gusto	_____	_____	_____	_____	_____	a disgusto
que satisfago intereses de otros	_____	_____	_____	_____	_____	que satisfago mis propios intereses
mayor poder	_____	_____	_____	_____	_____	mayor carga
aburrimiento	_____	_____	_____	_____	_____	reto
aplomo	_____	_____	_____	_____	_____	miedo
placer	_____	_____	_____	_____	_____	compromiso
indecisión	_____	_____	_____	_____	_____	decisión
certidumbre	_____	_____	_____	_____	_____	incertidumbre
desánimo	_____	_____	_____	_____	_____	estímulo
autonomía	_____	_____	_____	_____	_____	dependencia
satisfacción	_____	_____	_____	_____	_____	insatisfacción
baja autoestima	_____	_____	_____	_____	_____	alta autoestima
ubicado(a)	_____	_____	_____	_____	_____	desviado(a)perdido(a)

b) POR FAVOR lee con cuidado y luego, según sea en tu caso, responde a cada una de las afirmaciones marcando la línea correspondiente a:

FALSO o VERDADERO

F V

- 17.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta logro obtener mejor información - - R
- 18.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta tengo que invertir mucho más tiempo - - T
- 19.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta trabajo muy aislado (a) - - M
- 20.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta tengo que invertir mucho más esfuerzo - - E
- 21.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta encuentro muy poca información - - R₁
- 22.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta para mí lo importante es explorar e ir indagando lo que me interesa - - MR
- 23.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta para mí lo importante es saber de cuánto tiempo dispongo y organizarme - - 0
- 24.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta no dispongo de fuentes de información - -
- 25.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta me encuentro sin guía - -
- 26.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta puedo profundizar más en un tema - -
- 27.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta para mí lo importante es descubrir qué es lo más valioso del tema - -
- 28.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta me es muy difícil encontrarlo - -
- 29.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta obtengo un aprendizaje auténtico - -

	F	V
30.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta desarrollo habilidades	-	-
31.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta cometo errores a causa de la subjetividad	-	-
32.-Cuando busco el conocimiento por mi cuenta puedo reflexionar y así formarme un criterio	-	-
33.-Mis padres y/o familiares, consideran que debo buscar el conocimiento por mi cuenta	-	-
34.-Algunos profesores me animan a buscar el conocimiento por mi cuenta	-	-
35.-Los profesores en general prefieren que el alumno no indague por su cuenta los temas	-	-
36.-Al gobierno y a las autoridades en general no les parece bien que la gente indague o busque por su cuenta el conocimiento	-	-
37.-Para mí es importante lo que mis padres y otras personas autorizadas me aconsejan	-	-
38.-Tiendo a buscar el conocimiento por mi cuenta para que mis profesores tengan un buen concepto de mí	-	-
39.-Para mí es importante seguir las reglas	-	-
40.-Rechazo tener que buscar el conocimiento por mi cuenta	-	-
41.-Prefiero formar mi propio criterio buscando la información aunque esté en contra de autoridades o de personas cercanas a mí	-	-
42.-Me propongo en adelante siempre buscar por mi cuenta el conocimiento	-	-
43.-Prefiero no buscar por mi cuenta y así ahorrarme problemas	-	-
44.-Tengo compañeros que están en contra de la búsqueda del conocimiento por parte de los alumnos	-	-

Muchas gracias

Anexo 2
Escala Locus de Control

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE _____

Compañero/a estudiante: A continuación se te presenta una serie de afirmaciones. Por favor indica el acuerdo o desacuerdo respecto de lo que en cada una de ellas se describe de **cómo eres TÚ y lo que piensas**. Es importante expresarte sinceramente ya que no hay respuestas correctas o incorrectas, sino sólo descripciones distintas de cómo somos en lo individual.

Para aquellas afirmaciones con las que estés:
COMPLETAMENTE DE ACUERDO, es decir, que te describen completamente, marca **5**.

Para aquellas afirmaciones con las que estés:
DE ACUERDO, marca **4**.

Para aquellas afirmaciones con las que no estés
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO, marca **3**.

Para aquellas afirmaciones con las que estés:
EN DESACUERDO, marca **2**.

Para aquellas afirmaciones con las que estés:
COMPLETAMENTE EN DESACUERDO, es decir, que no tienen nada que ver contigo, marca **1**.

- ++++++
1. *El problema del hambre está en manos de los poderosos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto.....* 5 4 3 2 1
 2. *El que yo llegue a tener éxito dependerá de la suerte que tenga.....* 5 4 3 2 1
 3. *El caerle bien a la gente ayuda a resolver muchos problemas... 5 4 3 2 1*
 4. *Los precios, en general, dependen de los empresarios y no tengo influencia al respecto.....* 5 4 3 2 1
 5. *No puedo influir en el problema de la vivienda ya que depende del gobierno.....* 5 4 3 2 1
 6. *Que yo tenga buen empleo es una cuestión de suerte.....* 5 4 3 2 1
 7. *Puedo mejorar mi vida si le caigo bien a la gente.....* 5 4 3 2 1
 8. *Lo que me pasa es consecuencia de mis acciones.....* 5 4 3 2 1
 9. *La paz entre los pueblos depende de los gobiernos y mi contribución al respecto es insignificante.....* 5 4 3 2 1

COMPLETAMENTE DE ACUERDO 5
DE ACUERDO 4
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO 3
EN DESACUERDO 2
COMPLETAMENTE EN DESACUERDO 1

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10. El que yo llegue a tener mejores puestos en mi trabajo dependerá mucho de la suerte..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. Para conseguir muchas cosas necesito ayuda de gente que tiene poder..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. El hecho de que tener pocos o muchos amigos es cuestión de suerte..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. Mi futuro depende de mis acciones presentes..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. Puedo tener éxito en la vida si soy simpático/a..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. Que yo tenga poco o mucho dinero será cosa del destino..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. El problema de la contaminación está en manos del gobierno y lo que yo haga no cambia nada..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. El puesto que yo ocupe en la empresa dependerá de las personas que tienen el poder..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. Puedo mejorar mis condiciones de vida si tengo suerte..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. Que yo tenga éxito en mi profesión depende de mí..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. Los problemas mundiales están en manos de los poderosos y lo que yo haga no cambia nada..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. Si le caigo mejor a mi jefe puedo conseguir mejores puestos en mi trabajo..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. Normalmente soy capaz de defender mis intereses personales.. | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. Mi éxito depende de lo agradable que soy..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. Para elevar mi nivel de vida necesito ayuda de gente importante | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

COMPLETAMENTE DE ACUERDO 5
DE ACUERDO 4
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO 3
EN DESACUERDO 2
COMPLETAMENTE EN DESACUERDO 1

25. *Encontrarme con la persona adecuada para compartir la vida es cuestión de suerte.....* 5 4 3 2 1
26. *Me va bien en la vida porque caigo bien a los demás.....* 5 4 3 2 1
27. *Mi vida está determinada por mis propias acciones.....* 5 4 3 2 1
28. *Para resolver la mayoría de mis problemas necesito ayuda de gente importante.....* 5 4 3 2 1
29. *Siento que me es difícil poder influir en lo que los políticos hacen* 5 4 3 2 1
30. *Como estudiante siento que las calificaciones dependen mucho de la suerte.....* 5 4 3 2 1
31. *Mi éxito en el trabajo dependerá de que tan agradable sea yo.....* 5 4 3 2 1
32. *Puedo subir en la vida si tengo suerte.....* 5 4 3 2 1
33. *Yo siento que la gente que tiene poder sobre mí (padres, pareja, familiares, jefes, etc) trata de decidir lo que sucederá con mi vida.....* 5 4 3 2 1
34. *Mejorar mis condiciones de vida es una cuestión de esfuerzo personal.....* 5 4 3 2 1
35. *El éxito en el trabajo dependerá de las personas que estén arriba de mí.....* 5 4 3 2 1
36. *Si soy amable con mis profesores puedo mejorar mis calificaciones.....* 5 4 3 2 1
37. *Mi país está dirigido por quienes están en el poder y lo que yo haga o deje de hacer no cambia nada.....* 5 4 3 2 1
38. *El que yo llegue a tener éxito depende de mí.....* 5 4 3 2 1
39. *La gente como yo tiene muy poca oportunidad de defender sus intereses personales cuando estos son opuestos a quienes tienen el poder.....* 5 4 3 2 1

COMPLETAMENTE DE ACUERDO 5
DE ACUERDO 4
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO 3
EN DESACUERDO 2
COMPLETAMENTE EN DESACUERDO 1

40. Cuando logro lo que quiero es porque he tenido suerte.....5 4 3 2 1
41. El que mejoren mis condiciones de vida depende principalmente de las personas que tienen poder.....5 4 3 2 1
42. Puedo conseguir lo que quiero si agrado a los demás.....5 4 3 2 1
43. No tengo influencia en las decisiones que se toman respecto al destino de mi país.....5 4 3 2 1
44. Que yo tenga el dinero suficiente para vivir depende de mí.....5 4 3 2 1
45. Yo siento que mi vida está determinada por la gente que tiene poder.....5 4 3 2 1
46. Cuando lucho por conseguir algo, en general lo logro.....5 4 3 2 1
47. No siempre es bueno para mí planear el futuro porque muchas cosas son cuestión de buena o mala suerte.....5 4 3 2 1
48. El hecho de que conserve mi empleo depende de mis superiores.....5 4 3 2 1
49. Mis calificaciones dependen de mi esfuerzo.....5 4 3 2 1
50. Mi éxito dependerá de las personas que tienen el poder.....5 4 3 2 1
51. Muchas puertas se me abren porque tengo suerte.....5 4 3 2 1
52. La cantidad de amigos que tengo depende de lo agradable que soy.....5 4 3 2 1
53. Que yo consiga un buen empleo depende de mis capacidades...5 4 3 2 1
54. Las guerras dependen de los gobiernos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto.....5 4 3 2 1
55. En la vida puedo conseguir muchas cosas si soy buena gente....5 4 3 2 1
56. Si tengo un accidente ello se debe a mi mala suerte.....5 4 3 2 1

COMPLETAMENTE DE ACUERDO 5
DE ACUERDO 4
NI DE ACUERDO NI EN DESACUERDO 3
EN DESACUERDO 2
COMPLETAMENTE EN DESACUERDO 1

57. Muchas puertas se me abren porque soy simpático/a.....5 4 3 2 1

58. Que yo obtenga las cosas que quiero depende de mí.....5 4 3 2 1

59. Mi sueldo dependerá principalmente de quienes tienen el poder económico.....5 4 3 2 1

60. Puedo llegar a ser alguien importante si tengo suerte.....5 4 3 2 1

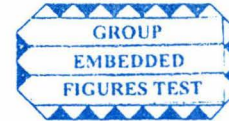
61. La mejoría de las condiciones de vida depende de los poderosos y no tengo influencia sobre esto.....5 4 3 2 1

POR FAVOR VERIFICA HABER CONTESTADO A TODAS LAS AFIRMACIONES.

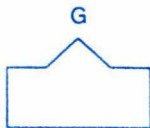
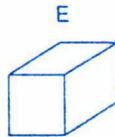
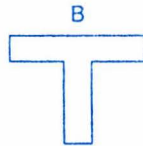
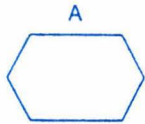
MUCHAS GRACIAS.

Anexo 3
Group Embedded Figures Test

Figuras Simples



Por Philip K. Oltman, Evelyn Raskin y Herman A. Witkin

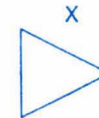


Nombre: _____ Sexo: _____

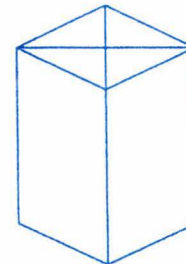
Fecha Actual: _____ Fecha de nacimiento: _____

INSTRUCCIONES: Esta es una prueba de habilidad que consiste en encontrar una figura simple que se encuentra oculta dentro de una figura compleja.

Aquí está un ejemplo de una figura simple que hemos denominado "X"



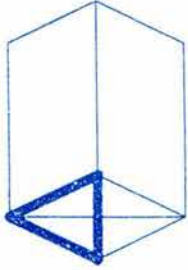
Esta figura simple denominada "x" está oculta dentro de la figura compleja mostrada enseguida:



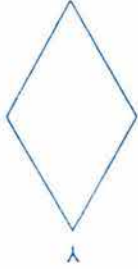
Trate de encontrar la figura simple en la figura compleja y trázela con un lápiz directamente sobre las líneas de esta última. Ambas figuras son DEL MISMO TAMAÑO, tienen las MISMAS PROPORCIONES y SUS CARAS ESTAN ORIENTADAS EN LA MISMA DIRECCIÓN tanto en la figura compuesta, como cuando aparece sola.

Cuando termine, dé vuelta a la página para revisar su solución.

Esta es la solución correcta con la figura simple trazada sobre las líneas de la figura compleja.



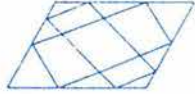
Notece que el triángulo de la parte superior derecha de la figura compleja es el correcto: el triángulo de la parte superior izquierda, aunque similar, tiene dirección opuesta y, en consecuencia, no es el correcto.
Ahora, intenta resolver el siguiente problema práctico. Encuentre y trace la figura simple denominada "Y" en la figura compleja mostrada a esqñda.



Mira la siguiente página para comparar la solución.

Copyright © The McGraw-Hill Companies, Inc. All rights reserved. This material is intended solely for the personal and internal use of the individual user and is not to be disseminated broadly. This material is copyrighted by The McGraw-Hill Companies, Inc. All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, recording, or by any information storage or retrieval system, without the prior written permission of The McGraw-Hill Companies, Inc.

9



Encuentre la figura simple "A".

Deténgase por favor.

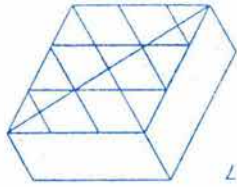
31



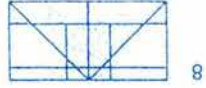
En las siguientes páginas aparecerán problemas como los anteriormente expuestos. En cada página podrá ver una figura compleja y debajo una letra que corresponde a una figura simple que se encuentra oculta en aquella. Para cada problema, mire la ÚLTIMA PÁGINA de este cuadernillo para ver cuál es la figura simple que se debe encontrar. Tracela directamente con un lápiz sobre las líneas de la figura compleja. Tome en cuenta los siguientes puntos:

1. Mire las figuras simples de la última página tan frecuentemente como sea necesario.
2. BORRE TODOS LOS ERRORES.
3. Realice los problemas en orden. No salte ningún problema a menos de que se encuentre absolutamente "atorado" en él.
4. Trace SOLAMENTE UNA FIGURA SIMPLE EN CADA PROBLEMA. Tal vez se pueda observar más de una figura simple, pero trace únicamente una de ellas.
5. La figura simple siempre se presenta dentro de la figura compleja con el MISMO TAMAÑO, con las MISMAS PROPORCIONES y con sus caras EN LA MISMA DIRECCION como aparece en la última página de este cuadernillo.

No de vuelta a la página hasta que la señal sea dada



Encuentre la figura simple "A".

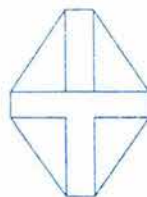


Encuentre la figura simple "C".

Continúe con la siguiente página

PRIMERA SECCION

1



Encuentre la figura simple "B"

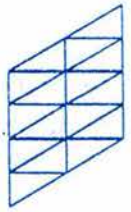
2



Encuentre la figura simple "G"

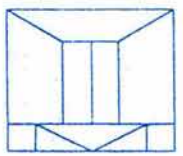
Continúe con la siguiente página

trovare la figura simile "E"



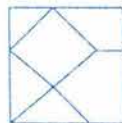
6

trovare la figura simile "B"



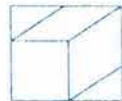
5

3



Encuentre la figura simple "D"

4

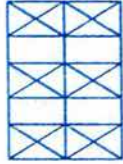


Encuentre la figura simple "E"

Continúe con la siguiente página

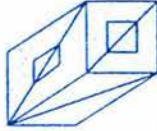
Continúa con la siguiente página

Encuentre la figura simple "E"



4

Encuentre la figura simple "C"



3

5



Encuentre la figura simple "C"

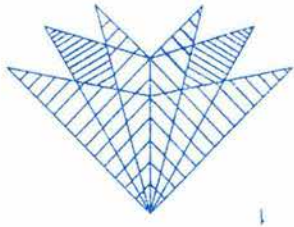


6



Encuentre la figura simple "E"

Continúe con la siguiente página



Encuentre la figura simple "F"

1



2

Encuentre la figura simple "G"

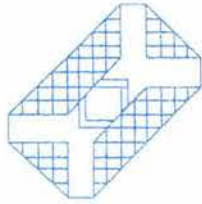
7



Encuentre la figura simple "A"

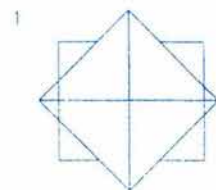
Deténgase por favor.
Espere instrucciones.

Encuentre la figura simple "11"

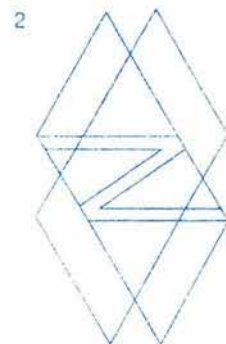


6

SEGUNDA SECCIÓN



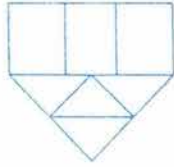
Encuentre la figura simple "G"



Encuentre la figura simple "A"

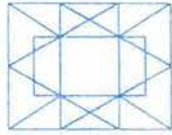
Continúe con la siguiente página

Encerme la figure simple "1"

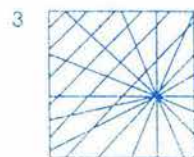


8

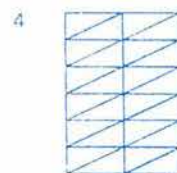
Encerme la figure simple "2"



7

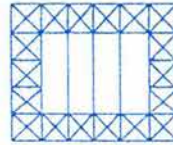


Encuentre la figura simple "G"



Encuentre la figura simple "E"

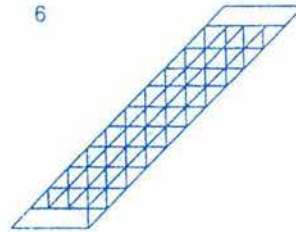
5



Encuentre la figura simple "B"



6



Encuentre la figura simple "C"

Continúe con la siguiente página

Anexo 4
Resultados de la investigación inicial

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN INICIAL SOBRE CREENCIAS, ACTITUDES E INTENCIONES HACIA LA BÚSQUEDA AUTÓNOMA DEL CONOCIMIENTO

I. QUÉ ES LA BÚSQUEDA AUTÓNOMA DEL CONOC.	II. VENTAJAS	III. DESVENTAJAS	IV. PRIMER PENS.	V. QUIÉN EN CONTRA	VI. QUIÉN A FAVOR	VII. A QUIÉN CONSULTAR
1. Se da por gusto, afición, no por compromiso	Satisfacción Enriquecer el conocimiento	A nivel grupal desorganización	Interrogantes	Compañeras de trabajo	Madre, familiares, jefa de trabajo.	nadie
2. Por tu cuenta	Inteligencia Destreza y habilidad Desarrollo cultural y social	Poca información Ignorancia Dependencia de alguien	Dónde buscar	El gobierno	Padres, amigos, novio	Familia, amigos, maestros
3. No hay límites	Llevar a cabo una investigación	Falta de fuentes Miedo ignorancia		maestros	Familiares Compañeros	Maestra
4. algo bueno	Conocer mi capacidad de investigación Satisfacción Provecho	Confusión	Saber que es lo más importante	Algunos maestros	La mayoría de los profesores de la Fac	Compañeros
5. Responsabilidad, me apodero	Comprender más ampliamente	Perders Confusión	Interrogantes	Amigos	Padres Profesores	Algunos profesores
6. Realización, fructífera	Auténtico aprendizaje Autonomía Autoestima	Delegación del compromiso de quien enseña Mayor inversión de tiempo y de esfuerzo	Un reto	Autoridad sobre protectora	Algunos maestros amigos	Persona reconocida en lo académico
7.	Hacer aportaciones Tener bases para discutir Formarte un criterio	Desorganización Falta de metas Caos grupal		La religión	Novio Madre tíos	Algunos maestros Novio psicólogo
8. Libertad e iniciativa necesidad interior	Visión amplia No depender de otros Aprender a aprender	No hay	Libertad	Nadie	Madre	Algunos maestros
9.	Ampliar el conocimiento Profundizar independencia	No se encuentra la información correcta Malinterpretar Confundir	Buscar la mayor información posible	Algunos maestros	Novio	Algunos maestros
10. Responsabilidad	Ampliar capacidades de investigación Reflexión	Quedarse con dudas Aislamiento	Buscar bibliografía		Padres Familiares Maestros	Nadie
11.	Se profundiza más Mayor interés Mayor disponibilidad	Falta de métodos Perders Confusión Falta de originalidad	Entusiasmo	La escuela	Madre Universidad	Algunos maestros Amigos
12. autodidactismo, buen hábito, iniciativa, interés propio	Satisfacción propia No ser dependiente Desarrollo de habilidades	Perders Confundirse	Indecisión	Algunos maestros	Compañeros La mayoría de los maestros	Algunos profesores Madre Algunos compañeros
13. interés propio	Relacionar lo que se sabe con lo nuevo	Ignorancia Perders Aislarse	Reto	Algunos maestros	Maestros Padres Novio	Maestros Compañeros de semestres avanzados

14. satisfacción	Capacidad de desentrañar lo importante Perder el miedo Reconocimiento individual	Falta de motivación Falta de conocimiento Aislarse	Incertidumbre	Algunos maestros	Algunos maestros	La experiencia propia
15. guiarse por sí mismo	Sin límite de tiempo Búsqueda en libertad	Perderse No entender Sin guía aislarse	Miedo a la libertad	Algunos maestros	Padres Algunos maestros Amigos	Autoridad académica
16.	Buscar lo que te interesa Libertad	Confusión Superficialidad	Ser responsable	Escuela tradicional	Padre	Nadie
17. cubrir necesidad	Satisfacer Intereses Productivo y relevante Profundizar	Incertidumbre Frustración Confusión	Buscar la información relevante	Escuela primaria tradicional	Algunos profesores	Algunos maestros
18. ampliar horizontes	Satisfacción de inquietudes No hay límites Buena base	Perderme Tiempo excesivo	Acceso a las fuentes de información	Nadie	Familia Maestros	Algunos maestros
19. intereses	Satisfacción de obtener un resultado Nuevos caminos Aprender más	Más trabajo Se lleva mucho tiempo		Algunos compañeros	Familia Amigos	Algunos maestros Algunos compañeros
20. libertad, curiosidad		A veces monótona y sin sentido	Que sea la información correcta	nadie	Padres, amigos	Algunos maestros
21. sin límites	Conocer más Solucionar dudas Libertad de elegir	Perderse Confundirse Un fin de inf.	Confusión, angustia, incertidumbre	nadie	Algunos maestros	Algunos maestros
22. interese, sin límites	Nuevos descubrimientos Profundizar	Incertidumbre Dudas Interminable	Miedo	nadie	Padres y hermanos	nadie
23. con mi propio esfuerzo	Mayor comprensión del tema Interés por profundizar Desarrollo de los sentidos	Desviarse No concretar Equivocarse	Dónde buscar	Algunos maestros	Padres Algunos maestros	Algunos maestros
24. satisfacción a las necesidades	Aprendizaje más significativo Desarrollo de capacidades y habilidades	Más tiempo y esfuerzo Desviarse Inseguridad			Familia Algunos maestros Amigos	Algunos maestros Compañeros Egresados
25. sin límites	No existen límites ni de tiempo ni de fuentes Es responder a un reto	Dispersarse No lograrlo	Dónde buscar	Algunos maestros Abuela	Familia Algunos maestros Amigos Compañeros	Familia
26. angustia al principio	Mejorar hábitos de estudio Concentrarse en conocer algo específico que interese	Desviarse Perderse por falta de asesoría Inseguridad	Individualismo	Sistema educativo	La universidad	Algunos maestros
27.	Acercamiento con la realidad Conocimiento significativo Autodidactismo	No lograr lo que se pretende Perderse Aislarse	Buscar información	La religión	Padre Algunos maestros	Algunos maestros
28.	Vencer la ignorancia	Perderse Confundirse	Buscar información	Las contradicciones	Los niños	Algunos maestros

	Aprender con sentido	Desviarse				
29. iniciativa, curiosidad, interés académico	Aprender a utilizar otros medios de aprender Formar un criterio propio Ampliar la visión	Ninguna	Dónde buscar	Algunos maestros	Familia Algunos maestros	Coordinación del Colegio
30. lo que nos interesa	Aprendizaje duradero Conocer otros medios	Más difícil Incertidumbre Perderse	Inseguridad	Nadie	Padre Algunos maestros	Compañeros avanzados Egresados
31. satisfacción de necesidades, satisfacción propia, sin obligación	Autodidactas Por gusto Superación	Perderse Confundirse Incertidumbre	Satisfacción incertidumbre	Nadie	Familia Padres Novio Algunos maestros	Compañeros avanzados Algunos maestros
32. te interesa	Responder a intereses Profundizar Llegar libre/	Confusión Mucho material Perderse	Dónde buscar	Uno mismo	Algunos maestros	Familia Algunos maestros
33.	Libertad Profundidad	Perderse Subjetividad Confusión	Cuánto tiempo voy necesitar a	Madre	Padre Familia Algunos maestros	Algunos maestros
34. me siento incapaz	Enfrentarse al conoc. Directa/	Perderse Desviarse	Dónde buscar	Nadie	Algunos maestros	Compañeros avanzados
35. curiosidad natural	Mejorar calidad de vida Conocerse a sí mismo	Dispersión Pérdida de tiempo	Dónde buscar	El presidente Fox	Algunos maestros	Coordinación del colegio
36. intereses sin obligación	Regular tiempo Libertad Sin presión	Perderse Confusión Subjetividad	Libertad	Nadie	Madre Algunos maestros amigos	Madre Compañeros
37. responsabilidad, libertad, participación,	Aprender a aprender Reflexionar Generar nuevo conocimiento	Sin apoyo instit. Sin bases formativas	Con qué cuento	Algunos maestros Gobierno	Padres Familia	Padres Compañeros avanzados Amiga pedagoga

SÍNTESIS DE FRECUENCIA DE RESPUESTAS

I. QUÉ ES LA BÚSQUEDA AUTÓNOMA DEL CONOC.	f	fa	%	% acum.
Se busca con libertad e iniciativa, se hace por gusto	13	13	35.13	35.13
Búsqueda para satisfacer intereses propios	7	20	18.91	54.04
Responsabilidad, me apodero	5	25	13.51	67.55
Se da por gusto, afición, no por compromiso	4	29	10.81	78.36
Satisfacción a las necesidades personales	3	32	8.10	86.46
Buen hábito	2	34	5.40	91.86
Ampliar horizontes	1	35	2.70	94.56
Angustia al principio	1	36	2.70	97.26
Me siento incapaz	1	37	2.70	99.96
TOTALES	37	37	± 100	± 100

II: VENTAJAS	f	fa	%	% acum.
Autonomía	14	14	17.28	17.28
Aprendizaje auténtico	9	23	11.11	28.39
Satisfacción	6	29	7.40	35.79
Desarrollo de habilidades	6	35	7.40	43.19
Comprender más ampliamente	5	40	6.17	49.36
Autoestima	5	45	6.17	55.53
Formarte un criterio y reflexionar	5	50	6.17	61.70
Profundizar	5	55	6.17	67.87
Buscar lo que te interesa	4	59	4.93	72.80
Conocer nuevos caminos	4	63	4.93	77.73
Hacer aportaciones	3	66	3.70	81.43
Tener bases para discutir	2	68	2.46	83.89
Mayor disponibilidad	2	70	2.46	86.35
Acercamiento con la realidad	2	72	2.46	88.81
Inteligencia	1	73	1.23	90.04
Desarrollo cultural y social	1	74	1.23	91.27
Relacionar lo que se sabe con lo nuevo	1	75	1.23	92.50
Productivo y relevante	1	76	1.23	93.73
Conocer otros medios	1	77	1.23	94.96
Por gusto	1	78	1.23	96.19
Superación	1	79	1.23	97.42
Mejorar calidad de vida	1	80	1.23	98.65
Conocerse a sí mismo	1	81	1.23	98.88
TOTALES	81	81	± 100	± 100

III. DESVENTAJAS	f	fa	%	% acum.
Desviarse o Perderse	25	25	26.88	26.88
Confusión	12	37	12.90	39.78
Quedarse con dudas e incertidumbre, inseguridad, miedo	15	52	16.12	55.91
Poca información y falta de fuentes	7	59	7.52	63.43
Mayor inversión de tiempo y de esfuerzo, más difícil	6	65	6.45	69.83
Aislamiento, subjetividad, sin guía	6	71	6.45	76.28
Sin apoyo instit. Sin bases formativas	3	74	3.22	79.50
A nivel grupal desorganización	3	77	3.22	82.72
Un sin fin de inf.	3	80	3.22	85.94
Falta de metas y de motivación	2	82	2.15	88.09
No hay	2	84	2.15	90.24
No lograr lo que se pretende	2	86	2.15	92.39
A veces monótona y sin sentido, superficial	2	88	2.15	94.54
Dependencia de alguien	1	89	1.07	95.61
Falta de métodos	1	90	1.07	96.68
Frustración	1	91	1.07	97.75
Delegación del compromiso de quien enseña	1	92	1.07	98.82
Falta de originalidad	1	93	1.07	99.89
TOTALES	93	93	± 100	± 100

IV. PRIMERA IDEA	f	fa	%	% acum.
Buscar la mejor información, buscar fuentes	15	15	41.66	41.66
Indecisión, incertidumbre	6	21	16.66	58.32
Diversas interrogantes: dónde buscar, cuánto tiempo, con qué cuento, qué es lo relevante	5	26	13.88	72.20
Un reto	3	29	8.33	80.53
Libertad	2	31	5.55	86.08
Miedo a la libertad	2	33	5.55	91.63
Ser responsable, satisfacción	2	35	5.55	97.18
Individualismo	1	36	2.77	99.95
TOTALES	36	36	± 100	± 100

V. QUIÉN EN CONTRA	f	fa	%	% acum.
Profesores, algunos profesores, la escuela	15	15	40.54	40.54
NADIE	9	24	24.32	64.86
El gobierno, las autoridades	5	29	13.51	78.37
Amigos y condiscípulos	3	32	8.10	86.47
La religión	2	34	5.40	91.87
Yo mismo	1	35	2.70	94.57
Madre	1	36	2.70	97.27
No contestó	1	37	2.70	99.97
TOTALES	37	37	± 100	± 100

VI. QUIÉN FAVOR	A	f	fa	%	% acum.
Padres y familiares		26	26	41.93	41.93
Algunos profesores, la Universidad		25	51	40.32	82.25
Amigos y condiscipulos		9	60	14.51	96.76
Autoridades laborales		1	61	1.61	98.37
Los niños		1	62	1.61	99.98
TOTALES		62	62	± 100	± 100

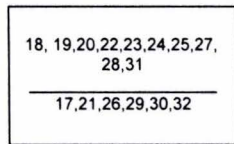
VII. A QUIÉN CONSULTAR	f	fa	%	% acum.
Profesores, autoridades académicas	27	27	52.94	52.94
Amigos, compañeros	11	38	21.56	74.50
Padres, familiares	7	45	13.72	88.22
Nadie, yo mismo	5	50	9.80	98.02
Psicólogo	1	51	1.96	99.98
TOTALES	51	51	± 100	± 100

Anexo 5
Reactivos de la escala TAR

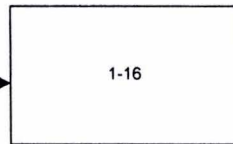
TEORÍA DE LA ACCIÓN RAZONADA¹

Reactivos de la Escala de Creencias, Actitudes e Intenciones

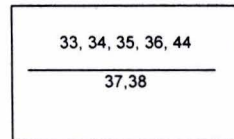
CREENCIAS CONDUCTUALES X
EVALUACIÓN DE LAS CREENCIAS



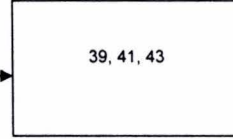
ACTITUDES



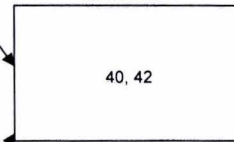
CREENCIAS NORMATIVAS X
MOTIVACIÓN PARA COMPLACER



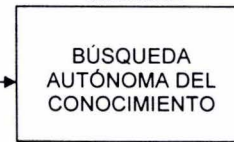
NORMAS SUBJETIVAS



INTENCIÓN



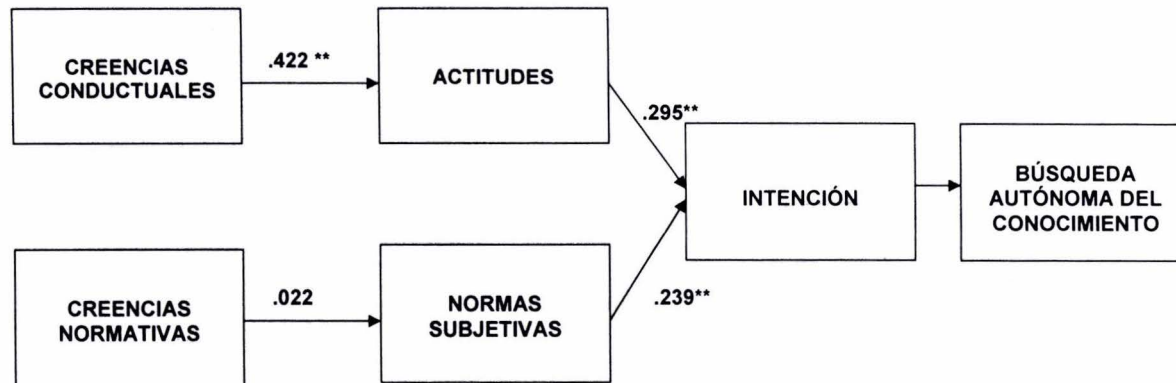
CONDUCTA



¹ Elaborado a partir de FISHBEIN, M. e I. AJZEN. *Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research.* Massachusetts, Addison-Wesley, 1975. 578 p. (Series in Social Psychology) p.334

Anexo 6
Correlación entre Factores TAR
Muestra total

Coeficiente rho de Spearman entre Creencias, Actitudes e Intenciones de la Muestra Total ²



² Elaborado a partir de FISHBEIN, M. e I. AJZEN. *Belief, Attitude, Intention and Behavior. An Introduction to Theory and Research.* Massachusetts, Addison-Wesley, 1975. 578 p. (Series in Social Psychology) p.334

Anexo 7
Factores Locus de Control

Factores Locus de Control

Reactivo Factor 1 / Afectividad

- 3 El caerle bien a la gente me ayuda a resolver problemas
- 7 Mejoro mi vida si le caigo bien a la gente
- 14 Puedo tener éxito en la vida si soy simpático
- 21 Si le caigo mejor a mi jefe puedo conseguir mejores puestos en mi trabajo
- 23 Mi éxito depende de lo agradable que soy
- 26 Me va bien en la vida por que caigo bien a los demás
- 31 Mi éxito en el trabajo dependerá de que tan agradable sea yo
- 36 Si soy amable con mis profesores puedo mejorar mis calificaciones
- 42 Puedo conseguir lo que quiera si agrado a los demás
- 52 La cantidad de amigos depende de lo agradable que soy
- 55 En la vida puedo conseguir muchas cosas si soy buena gente
- 57 Muchas puertas se abren por que soy simpático

Factor 2 / Fatalismo Suerte

- 2 El que yo llegue a tener éxito dependerá de la suerte que tenga
- 6 Que yo tenga buen empleo es cuestión de suerte
- 10 El que yo llegue a tener mejores puestos en el trabajo depende de la suerte
- 12 El hecho de tener pocos o muchos amigos es cuestión de suerte
- 15 Que yo tenga poco o mucho dinero será cosa del destino
- 18 Puedo mejorar mis condiciones de vida si tengo suerte
- 25 Encontrarme con la persona adecuada para compartir la vida es cuestión de suerte
- 30 Como estudiante siento que las calificaciones dependen mucho de la suerte
- 32 Puedo subir en la vida si tengo suerte
- 40 Cuando logro lo que quiero es porque he tenido suerte
- 47 No siempre es bueno para mi planear el futuro por que muchas cosas son cuestión de buena o mala suerte
- 51 Muchas puertas se me abren porque tengo suerte
- 56 Si tengo un accidente ello se debe a mi mala suerte
- 60 Puedo llegar a ser alguien importante si tengo suerte

Factor 3 / Internalidad Instrumental

- 8 Lo que me pasa es cuestión de mis acciones
- 13 Mi futuro depende de mis acciones presentes
- 19 Que yo tenga éxito en mi profesión depende de mí
- 22 Normalmente soy capaz de defender mis intereses personales
- 27 Mi vida está determinada por mis propias acciones
- 34 Mejorar mis condiciones de vida es una cuestión de esfuerzo personal
- 38 El que yo llegue a tener éxito depende de mí
- 44 Que yo tenga dinero suficiente para vivir depende de mí
- 46 Cuando lucho por conseguir algo, en general lo logro
- 49 Mis calificaciones dependen de mi esfuerzo
- 53 Que yo consiga un buen empleo depende de mis capacidades
- 58 Que yo obtenga las cosas que quiero depende de mí

Factor 4 / Poderosos del macrocosmos

- 1 El problema del hambre está en manos de los poderosos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto
- 4 Los precios, en general, dependen de los empresarios y no tengo influencia al respecto
- 5 No puedo influir en el problema de la vivienda y que depende del gobierno
- 9 La paz entre los pueblos depende de los gobiernos y mi contribución al respecto es insignificante
- 16 El problema de la contaminación está en manos del gobierno y lo que yo haga no cambia nada
- 20 Los problemas mundiales están en manos de los poderosos y lo que yo haga no cambia nada
- 29 Siento que es difícil influir en lo que los políticos hacen
- 37 Mi país está dirigido por quienes están en el poder y lo que yo haga o deje de hacer no cambia nada
- 43 No tengo influencia sobre las decisiones que se toman respecto al destino de mi país
- 54 Las guerras dependen de los gobiernos y nada puedo hacer al respecto
- 61 La mejoría de las condiciones de vida dependen de los poderosos y no tengo influencia sobre esto

Factor 5 / Poderosos del microcosmos

- 11 Para conseguir muchas cosas necesito ayuda de gente que
tiene poder
- 17 Mi puesto en la empresa depende de las personas que
tienen el poder
- 24 Para elevar mi nivel de vida necesito ayuda de gente
importante
- 28 Para resolver la mayoría de mis problemas necesito
ayuda de gente importante
- 33 Yo siento que la gente que tiene poder sobre mi (padres,
pareja, familia, jefes) trata de decidir lo que sucederá
con mi vida
- 35 El éxito en el trabajo depende de las personas que están
arriba de mí
- 39 La gente como yo tiene muy poca oportunidad de defender
sus intereses personales cuando estos son opuestos a
quienes tienen el poder
- 41 El que mejoren mis condiciones de vida depende
principalmente de las personas que tienen poder
- 45 Yo siento que mi vida está determinada por la gente que
tiene poder
- 48 El hecho de que conserve mi empleo depende de mis
superiores
- 50 Mi éxito dependerá de las personas que tienen el poder
- 59 Mi sueldo dependerá principalmente de quienes tiene el
poder económico

Anexo 8
Aciertos GEFT

**ACIERTOS GEFT DE LA MUESTRA TOTAL
MUJERES Y HOMBRES**

		hombre	mujer	TOTAL
E1	Errores	40	61	101
		25.8%	21.4%	23.0%
	Aciertos	115	224	339
		74.2%	78.6%	77.0%
		155	285	440
	100.0%	100.0%	100.0%	
E2	Errores	54	138	192
		34.8%	48.4%	43.6%
	Aciertos	101	147	248
		65.2%	51.6%	56.4%
		155	285	440
	100.0%	100.0%	100.0%	
E3	Errores	59	141	200
		38.1%	49.5%	45.5%
	Aciertos	96	144	240
		61.9%	50.5%	54.5%
		155	285	440
	100.0%	100.0%	100.0%	
E4	Errores	52	115	167
		33.5%	40.4%	38.0%
	Aciertos	103	170	273
		66.5%	59.6%	62.0%
		155	285	440
	100.0%	100.0%	100.0%	
E5	Errores	63	128	191
		40.6%	44.9%	43.4%
	Aciertos	92	157	249
		59.4%	55.1%	56.6%
		155	285	440
	100.0%	100.0%	100.0%	
E6	Errores	101	205	306
		65.2%	71.9%	69.5%
	Aciertos	54	80	134
		34.8%	28.1%	30.5%
		155	285	440
	100.0%	100.0%	100.0%	
E7	Errores	70	162	232
		45.2%	56.8%	52.7%
	Aciertos	85	123	208
		54.8%	43.2%	47.3%
		155	285	440

		100.0%	100.0%	100.0%
E8	Errores	70	170	240
		45.2%	59.6%	54.5%
	Aciertos	85	115	200
		54.8%	40.4%	45.5%
Total		155	285	440
		100.0%	100.0%	100.0%
		SEXO		Total
		hombre	mujer	
E9	Errores	114	240	354
		73.5%	84.2%	80.5%
	Aciertos	41	45	86
		26.5%	15.8%	19.5%
		155	285	440
		100.0%	100.0%	100.0%
EF1	Errores	14	38	52
		9.0%	13.3%	11.8%
	Aciertos	141	247	388
		91.0%	86.7%	88.2%
		155	285	440
		100.0%	100.0%	100.0%
EF2	Errores	36	91	127
		23.2%	31.9%	28.9%
	Aciertos	119	194	313
		76.8%	68.1%	71.1%
		155	285	440
		100.0%	100.0%	100.0%
EF3	Errores	19	44	63
		12.3%	15.4%	14.3%
	Aciertos	136	241	377
		87.7%	84.6%	85.7%
		155	285	440
		100.0%	100.0%	100.0%
EF4	Errores	48	107	155
		31.0%	37.5%	35.2%
	Aciertos	107	178	285
		69.0%	62.5%	64.8%
		155	285	440
		100.0%	100.0%	100.0%
EF5	Errores	60	149	209
		38.7%	52.3%	47.5%
	Aciertos	95	136	231
		61.3%	47.7%	52.5%
		155	285	440
		100.0%	100.0%	100.0%
EF6	Errores	48	127	175
		31.0%	44.6%	39.8%

	Aciertos	107	158	265
		69.0%	55.4%	60.2%
		155	285	440
		100.0%	100.0%	100.0%
EF7	Errores	38	101	139
		24.5%	35.4%	31.6%
	Aciertos	117	184	301
		75.5%	64.6%	68.4%
Total		155	285	440
	SEXO			Total
	hombre		mujer	
EF8	Errores	28	100	128
		18.1%	35.1%	29.1%
	Aciertos	127	185	312
		81.9%	64.9%	70.9%
		155	285	440
		100.0%	100.0%	100.0%
EF9	Errores	97	215	312
		62.6%	75.4%	70.9%
	Aciertos	58	70	128
		37.4%	24.6%	29.1%
		155	285	440
		100.0%	100.0%	100.0%

FRECUENCIAS DE ACIERTOS GEFT MUJERES Y HOMBRES
SEGUNDA SECCIÓN

		SEXO		Total
		hombre	mujer	
EFTSEC2	.00	12	17	29
		7.7%	6.0%	6.6%
	1.00	12	30	42
		7.7%	10.5%	9.5%
	2.00	14	27	41
		9.0%	9.5%	9.3%
	3.00	6	48	54
		3.9%	16.8%	12.3%
	4.00	21	48	69
		13.5%	16.8%	15.7%
	5.00	18	30	48
		11.6%	10.5%	10.9%
	6.00	20	24	44
		12.9%	8.4%	10.0%
	7.00	11	18	29
		7.1%	6.3%	6.6%
	8.00	26	22	48
		16.8%	7.7%	10.9%
	9.00	15	21	36
		9.7%	7.4%	8.2%
Total		155	285	440
		100.0%	100.0%	100.0%

TERCERA SECCIÓN

		SEXO		Total
		hombre	mujer	
EFTSEC3	.00	5	4	9
		3.2%	1.4%	2.0%
	1.00	5	15	20
		3.2%	5.3%	4.5%
	2.00	7	28	35
		4.5%	9.8%	8.0%
	3.00	6	28	34
		3.9%	9.8%	7.7%
	4.00	9	21	30
		5.8%	7.4%	6.8%
	5.00	10	38	48
		6.5%	13.3%	10.9%
	6.00	22	26	48
		14.2%	9.1%	10.9%
	7.00	19	38	57
		12.3%	13.3%	13.0%
	8.00	29	41	70
		18.7%	14.4%	15.9%
	9.00	43	46	89
		27.7%	16.1%	20.2%
Total		155	285	440
		100.0%	100.0%	100.0%

PUNTAJES TOTALES

		SEXO		Total
		hombre	mujer	
GEFTT	0	4	2	6
		2.6%	.7%	1.4%
	1	1	5	6
		.6%	1.8%	1.4%
	2	5	11	16
		3.2%	3.9%	3.6%
	3	3	15	18
		1.9%	5.3%	4.1%
	4	7	14	21
		4.5%	4.9%	4.8%
	5	7	12	19
		4.5%	4.2%	4.3%
	6	6	22	28
		3.9%	7.7%	6.4%
	7	5	21	26
		3.2%	7.4%	5.9%
	8	6	15	21
		3.9%	5.3%	4.8%
	9	3	22	25
		1.9%	7.7%	5.7%
	10	8	15	23
		5.2%	5.3%	5.2%
	11	14	20	34
		9.0%	7.0%	7.7%
	12	9	21	30
		5.8%	7.4%	6.8%
	13	7	15	22
		4.5%	5.3%	5.0%
	14	12	21	33
		7.7%	7.4%	7.5%
	15	17	7	24
		11.0%	2.5%	5.5%
	16	13	15	28
		8.4%	5.3%	6.4%
	17	18	19	37
		11.6%	6.7%	8.4%
	18	10	13	23
		6.5%	4.6%	5.2%
Total		155	285	440
		100.0%	100.0%	100.0%

		COLEGIO						Total
		bibliotecología	filosofía	geografía	historia	letras	pedagogía	
E7	Errores	22	29	39	36	23	83	232
		57.9%	51.8%	52.0%	57.1%	41.1%	54.6%	52.7%
	Aciertos	16	27	36	27	33	69	208
		42.1%	48.2%	48.0%	42.9%	58.9%	45.4%	47.3%
		38	56	75	63	56	152	440
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		bibliotecología	filosofía	geografía	historia	letras	pedagogía	
E8	Errores	19	34	45	30	26	86	240
		50.0%	60.7%	60.0%	47.6%	46.4%	56.6%	54.5%
	Aciertos	19	22	30	33	30	66	200
		50.0%	39.3%	40.0%	52.4%	53.6%	43.4%	45.5%
		38	56	75	63	56	152	440
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		bibliotecología	filosofía	geografía	historia	letras	pedagogía	
E9	Errores	31	46	60	50	44	123	354
		81.6%	82.1%	80.0%	79.4%	78.6%	80.9%	80.5%
	Aciertos	7	10	15	13	12	29	86
		18.4%	17.9%	20.0%	20.6%	21.4%	19.1%	19.5%
		38	56	75	63	56	152	440
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		bibliotecología	filosofía	geografía	historia	letras	pedagogía	
EF1	Errores	9	2	10	8	6	17	52
		23.7%	3.6%	13.3%	12.7%	10.7%	11.2%	11.8%
	Aciertos	29	54	65	55	50	135	388
		76.3%	96.4%	86.7%	87.3%	89.3%	88.8%	88.2%
		38	56	75	63	56	152	440
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		bibliotecología	filosofía	geografía	historia	letras	pedagogía	
EF2	Errores	18	11	21	20	18	39	127
		47.4%	19.6%	28.0%	31.7%	32.1%	25.7%	28.9%
	Aciertos	20	45	54	43	38	113	313
		52.6%	80.4%	72.0%	68.3%	67.9%	74.3%	71.1%
		38	56	75	63	56	152	440
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		bibliotecología	filosofía	geografía	historia	letras	pedagogía	
EF3	Errores	6	7	8	11	9	22	63
		15.8%	12.5%	10.7%	17.5%	16.1%	14.5%	14.3%
	Aciertos	32	49	67	52	47	130	377
		84.2%	87.5%	89.3%	82.5%	83.9%	85.5%	85.7%
		38	56	75	63	56	152	440
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		bibliotecología	filosofía	geografía	historia	letras	pedagogía	
EF4	Errores	18	21	23	28	18	47	155
		47.4%	37.5%	30.7%	44.4%	32.1%	30.9%	35.2%
	Aciertos	20	35	52	35	38	105	285
		52.6%	62.5%	69.3%	55.6%	67.9%	69.1%	64.8%

