

LOCUS DE CONTROL,
INTELIGENCIA,
ESTATUS SOCIOECONOMICO
Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Oswaldo Romero García

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE MEDICINA
CENTRO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS
MÉRIDA. VENEZUELA. PUBLICACIÓN 10. 1980

INTRODUCCIÓN

La variable locus de control, o control interno-externo del reforzamiento, ha sido una de las más populares en manos de los psicólogos sociales y de la personalidad en la última década. El constructo forma parte de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1954) y los primeros hallazgos fueron inicialmente sistematizados (Rotter, 1966) y luego críticamente reanalizados (Rotter, 1975). Se cuenta con excelentes revisiones generales escritas por Lefcourt (1966, 1972), Joe (1971), Throop y MacDonal (1971) y Phares (1978). Se han publicado, además, dos libros totalmente concentrados en la organización sobre los hallazgos más importantes de la variable, uno por Phares (1976) y otro por Lefcourt (1976).

Recientemente, Phares estimó en más de mil el número de artículos publicados sobre locus de control y su relación con otras variables. En lo referente al tópico de interés de este trabajo, Romero-García (1979a) ha escrito una relación sobre las relaciones entre locus de control, clase social y rendimiento académico. Allí se consideran los trabajos de mayor relevancia en el área de las relaciones entre locus de control y clase social, raza y cultura, así como también los trabajos sobre la asociación locus de control-rendimiento académico. En este último aparte se muestra la evolución del constructo yendo desde la conceptualización unidimensional de Rotter a la conceptualización multidimensional más compartida por diversos autores en los últimos años. También se señala en esa revisión la necesidad de elaborar a nivel teórico el posible sistema de relaciones entre esas tres variables, mostrando al mismo tiempo parte del conocimiento ya acumulado que sería de utilidad en semejante tarea.

Locus de control y rendimiento académico

Se dice que una persona es interna cuando ella percibe los reforzamientos que deriva del medio ambiente como estando relacionados o como siendo consecuencia de su propia conducta. Se dice que una persona es externa cuando ella no percibe relación alguna entre los reforzamientos que recibe y su propia conducta. Dentro de los externos, la investigación más reciente (Levenson, 1972, 1973, 1974; Prociuk y Breen, 1975; Romero-García, 1977a, 1977b) suele diferenciar entre **externos defensivos** (aquellos individuos que se autoperciben como controlados por otros poderosos) y **externos auténticos** o **congruentes** (aquellos individuos que se autoperciben como controlados por el azar, la suerte, el destino o cualquier otra entidad sobrenatural).

La investigación inicial dirigida a establecer las relaciones entre la percepción del control conductual y la ejecución académica estuvo signada por el fracaso. A esa etapa pertenecen los trabajos de Gold (1968), Eisenman y Platt (1968), Hjelle (1970) y Warehime (1972). Una de las primeras investigaciones exitosas en esta área fue reportada por Brown y Strickland (1972). Por primera vez estos autores encontraron una correlación positiva (.41) significativa ($p < .01$) entre internalidad y rendimiento académico, aunque el hallazgo fue válido sólo para varones. Sin embargo, para esta misma época apareció el trabajo de Levenson (1972) con la validación de tres subescalas de locus de control (Internalidad, Otros poderosos y Azar) que permitieron a Prociuk y Breen (1975) mostrar convincentemente que la orientación respecto al control conductual mediaba en la

ejecución académica. Ellos reportaron que los sujetos internos obtenían promedios de calificaciones más altos que los sujetos externos defensivos y que estos, a su vez, obtenían calificaciones más altas que los sujetos externos auténticos.

Romero-García (1977a, 1977b) efectuó un experimento de campo en el cual un grupo de sujetos fue sometido a un tratamiento experimental dirigido a incrementar su internalidad y otro grupo fue mantenido como control. Los resultados mostraron que los sujetos tratados se hicieron significativamente más internos y también obtuvieron calificaciones escolares significativamente más altas que los sujetos no tratados. No obstante, en este estudio la diferencia de rendimiento entre los sujetos internos y externos, medida en promedio de calificaciones, fue sólo marginalmente significativa ($p < .10$). En otras palabras, se demostró que (a) es posible incrementar significativamente la internalidad a través de un programa de intervención psicológica apropiado; y (b) los estudiantes cuya internalidad es intencionalmente incrementada obtienen mejor rendimiento académico que los estudiantes no tratados; pero (c) no se pudo mostrar convincentemente el rol mediador de locus de control en una muestra nacional de estudiantes universitarios.

Locus de control como variable mediadora

Hay que hacer notar, sin embargo, que el trabajo de Romero-García (1977a; 1977b) ofrece marcadas diferencias con relación al de Prociuk y Breen (1975). El trabajo de estos últimos autores utilizó una muestra natural de estudiantes universitarios canadienses para explorar, vía las escalas Levenson, la relación ente **internalidad y ejecución académica**. Como ya se reseñó, Prociuk y Breen encontraron que el mejor rendimiento académico era ofrecido por los internos y el peor por los externos auténticos, cayendo los externos defensivos entre ambos grupos. En su trabajo de 1977, Romero-García asumió que ese esquema de relaciones se mantendría en forma similar en una muestra de estudiantes universitarios venezolanos y sobre tal supuesto ejecutó el estudio con una finalidad diferente: la de poner a prueba un programa de intervención especialmente diseñado al efecto. Para ello se hipotetizó que (a) el programa sería efectivo en aumentar la internalidad de los sujetos, y (b) los estudiantes a los cuales se administrara el programa de intervención (experimentales) obtendrían calificaciones más altas que los estudiantes no tratados (control). Esas dos hipótesis fueron sustentadas por los resultados. Pero en cambio, la hipótesis fundamentada en los hallazgos previos de Prociuk y Breen de que (c) los internos mostrarían mejor rendimiento académico que los externos defensivos y estos, a su vez, que los externos auténticos, fue apoyada por los resultados sólo marginalmente.

La no confirmación total de esta última hipótesis fue una desagradable sorpresa porque no había motivos para imaginar que los resultados de Prociuk y Breen (1975) no pudieran ser replicados en Venezuela. Se pensó que la confirmación de la hipótesis (c) era de mayor relevancia teórica y práctica. Teórica, porque en último análisis el interés es demostrar que locus de control como expectativa generalizada realmente media la ejecución académica, y práctica, porque siendo las orientaciones de control expectativas

generalizadas aprendidas, ellas son susceptibles de modificación a través de la intervención psicológica.

Para continuar con la exploración de las relaciones **locus de control-rendimiento académico** se diseñó un nuevo estudio. Se decidió utilizar otro indicador de ejecución, el cual presenta gran relevancia en las universidades venezolanas actualmente. Este indicador fue la frecuencia de los estudiantes repitientes asociada a las diferentes orientaciones de control conductual. La repitencia no es sino una forma de subrendimiento tolerada y casi estimulada por el sistema educacional venezolano. Como indicador de subrendimiento, la repitencia es superior al promedio de notas semestral utilizado en el estudio anterior por lo menos en dos aspectos: (a) denota un subrendimiento acumulativo y persistente, y (b) denuncia más dramáticamente el tiempo y el dinero subutilizados o totalmente perdidos por el propio estudiante, sus familiares y el Estado.

Basándose en esos razonamientos y con el interés de continuar explorando la naturaleza motivacional de la percepción de control conductual, se elabora la hipótesis de que

**(a) los estudiantes repitientes y no repitientes
diferirían en cuanto a la percepción del control
conductual, encontrándose mayor cantidad de
estudiantes repitientes entre los sujetos considerados
como externos.**

Repitencia, cociente intelectual y estatus socioeconómico

Es común que los profesores y dirigentes universitarios piensen que los estudiantes repitientes son menos inteligentes que los estudiantes no repitientes. Esta creencia pudiera tener alguna fundamentación científica en el hecho de que es sabido que el cociente intelectual y el rendimiento académico presentan una asociación moderada pero significativa. En la literatura estadounidense esta correlación suele variar de .30 a .60. En una muestra de estudiantes universitarios venezolanos correspondiente a un estudio preliminar, la correlación entre el cociente intelectual y rendimiento académico en el **bachillerato** fue de .31 (n: 81, $p < .003$). En la misma muestra, el cociente intelectual y el rendimiento académico en la **universidad** obtuvieron un coeficiente de correlación de .36 (n: 81, $p < .001$).

Sin embargo, la asociación de estas dos variables no debe ser interpretada como significando que necesariamente los estudiantes más inteligentes son los no-repitientes y que los estudiantes menos inteligentes son los repitientes. Puede darse el caso de que los estudiantes repitientes provengan en proporción equivalente de todos los niveles de inteligencia. Esto es lo que se espera que suceda sino es precisamente el cociente intelectual lo que afecta de manera determinante el rendimiento estudiantil. Y este es uno de los supuestos de este estudio.

Asociado al razonamiento anterior, hay otro que va más lejos en la búsqueda de explicaciones psicológicas al fracaso académico, presentado por Romero-García (1979b). Se trata en realidad de un marco de referencia global desarrollado como sustento teórico al programa de investigación central del Laboratorio de Psicología. Se asume que las respuestas de conducta de un sujeto están básicamente determinadas por el contexto situacional y mediadas por eventos cognitivos de origen social como expectativas, actitudes y creencias. En el ambiente universitario, la conducta de aprendizaje del sujeto, aunque influenciada por una estructura académica, está a su vez mediada por su configuración cognitiva relevante en la situación, por ejemplo, su orientación respecto al control de su conducta de aprendizaje, su orientación temporal respecto a las tareas que debe realizar, etc. Según el modelo general, los estudiantes universitarios venezolanos, al menos de la Universidad de los Andes, presentan una configuración cognitiva propia de la cultura de la pobreza.

La **cultura de la pobreza** es entendida psicológicamente como un conjunto de atributos cognitivos comúnmente aprendidos en ambientes de deprivación económica, social, cultural y educacional (Sarbin, 1970; Allen, 1970). Algunos de esos atributos son la percepción externa del control conductual, la baja necesidad de logro, la orientación hacia el presente, la incapacidad para diferir el reforzamiento y la baja persistencia en la ejecución de tareas. Visto así, el ser participante de la cultura de la pobreza no es sinónimo de ser pobre en sentido financiero. Se puede ser pobre en términos económicos y no serlo en el sentido psicológico aquí utilizado, porque no se presenta la configuración cognitiva recién descrita. Y también lo contrario: puede disponerse de recursos económicos considerados de clase media y ser, sin embargo, psicológicamente pobre, porque se piensa, se siente, se cree, se espera y se actúa de manera correspondiente a los participantes de la cultura de la pobreza.

El modelo asume que habiendo estado y estando la sociedad venezolana constituida sustancialmente por estratos socioeconómicos clasificables de pobres, la configuración generada por la pobreza económica debe estar presente en los habitantes en un grado hasta ahora desconocido, pero suficientemente fuerte como para afectar la conducta de manera clara. Si esto fuera así, los estratos sociales generados con índices de ingreso, escolaridad, ocupación o residencia pudieran no diferir marcadamente en términos psicológicos. No es muy probable encontrar diferencias en características psicológicas aprendidas entre estudiantes de familias de clase media, que recientemente han alcanzado ese nivel, y estudiantes de familia de clase baja que están tratando de alcanzar el nivel medio. El ascenso social de los primeros es demasiado reciente y ha ocurrido en un lapso de tiempo demasiado corto como para permitir la cristalización de variaciones psicológicas definidas. En realidad ambos grupos de estudiantes posiblemente compartan los mismos antecedentes socioculturales y es muy probable que los estilos de crianza, las pautas de interacción social, las expectativas respecto al aprendizaje y al logro, y las formas específicas de conducta que son recompensadas o castigadas, sean equivalentes para las familias de los dos tipos de estudiantes esbozados.

En base a lo expuesto en este aparte se elaboraron dos hipótesis más. Puesto que la inteligencia no debe ser un determinante principal de la repitencia

(b) los estudiantes repitientes y no-repitientes deberán ofrecer cocientes intelectuales equivalentes.

Y puesto que los atributos de la psicología de la pobreza deberán impregnar por igual a los diferentes estratos sociales representados en la clientela estudiantil universitaria, y estos atributos afectan la ejecución académica,

(c) los estudiantes repitientes procederán en proporción equivalente de los distintos niveles de estatus socioeconómico.

Con este trío de hipótesis se trató de demostrar que ni la inteligencia ni la procedencia de clase explican adecuadamente la diferencia en rendimiento entre repitientes y no-repitientes, pero que en cambio una variable motivacional (locus de control) sí contribuye a esa explicación.

METODO

Sujetos

Los sujetos fueron estudiantes del Ciclo Básico de Ciencias de la Salud de la Universidad de los Andes (Mérida, Venezuela) inscritos en el Curso Introductorio de Psicología durante el primer semestre de 1978. De un total de 81 sujetos asignados a las cuatro secciones del curso utilizadas en el estudio, 72 (88.88%) permanecieron en la muestra final. Nueve sujetos (11.12%) fueron eliminados por haber faltado a la sesión de pruebas o a la entrevista individual. De los 72 sujetos que compusieron la muestra definitiva, 49 (68.06%) fue de sexo femenino y 23 (31.94%) de sexo masculino. Esta distribución de los sexos puede ser mejor comprendida si se toma en cuenta que el curso de Psicología era dictado para estudiantes de medicina, nutrición y enfermería, y que en las dos últimas especialidades el porcentaje de mujeres normalmente sobrepasa a los hombres. En medicina usualmente la proporción de hombres y mujeres es equivalente. De todas formas, la definición operacional de repitencia adoptada en este estudio carece de asociación teórica aparente con el sexo y con el mismo curso de Psicología. Se pensó que la muestra presentaría una escolaridad adecuada para el estudio de la repitencia porque ella incluía estudiantes de todos los semestres del Ciclo Básico, el cual debería presentar un rango de variación suficientemente amplio, permaneciendo, sin embargo, en los estratos iniciales e intermedios de la carrera.

Por supuesto una muestra compuesta sólo de estudiantes de primera matrícula era inadecuada por no contener repitientes universitarios. Pero una muestra de los estratos superiores de las carreras también es inadecuada debido a su alto grado de selectividad.

Procedimiento

A fin de asegurar el reclutamiento de la mayor cantidad posible de sujetos, las dos primeras clases del curso fueron utilizadas para incentivar la asistencia a la tercera clase. En esta tercera clase se administraron: (a) El Test Cattell de Inteligencia (Escala 3, Forma A), (b) Las Escalas Levenson de Locus de Control, y (c) otros instrumentos no utilizados en este estudio.

Dado que el curso de Psicología tenía clases programadas para los días lunes, miércoles y viernes, se utilizaron los días miércoles para citar los estudiantes a una entrevista individual en las oficinas de los profesores. Durante esa entrevista fue llenado el instrumento denominado Entrevista Estructurada RG-2, descrito mas adelante. La asistencia a la entrevista fue presentada a los estudiantes como parte de las actividades académicas del curso. Los sujetos fueron citados individualmente y en caso de no asistir a la hora programada, eran re-citados de acuerdo a sus disponibilidades de tiempo. Realmente se hizo un esfuerzo por cubrir a todos los estudiantes que formaban parte de la muestra original tratando de mantener la “mortalidad experimental” tan baja como fuera posible.

Variables independientes, dependientes y de control

La principal variable independiente fue locus de control, definida teóricamente por las creencias del sujeto de que su conducta está controlada por él mismo (internalidad), o por azar, la suerte, el destino o cualquier otra entidad sobrenatural (externalidad auténtica). Operacionalmente la orientación de control del sujeto está dada por el puntaje más alto que obtenga en las escalas Levenson. Por ejemplo, si el puntaje z que obtiene en la Escala de Otros Poderosos resulta mayor que los obtenidos en la Escala de Internalidad y en la de Azar, el sujeto es asignado a la orientación externa defensiva. El procedimiento completo ya ha sido explicado por Romero-García (1977a; 1977b).

Las otras dos variables independientes incluidas en el estudio fueron la inteligencia y el estatus socioeconómico. La inteligencia fue definida operacionalmente como el puntaje bruto en la Escala 3, Forma A, del Test de Inteligencia Libre de Cultura de Cattell. Los niveles de estatus socioeconómico fueron determinados en base a dos indicadores: el ingreso familiar mensual total (IFMT) y la escolaridad del padre del sujeto. Se consideró conveniente utilizar el IFMT y no el ingreso del padre aisladamente, porque el IFMT representa mejor la verdadera situación financiera del hogar del sujeto.

En las muestras de los proyectos de investigación del Laboratorio de Psicología es relativamente común encontrar unidades familiares donde el aporte del padre es menor que la sumatoria de los aportes de otros miembros de la familia, tales como el de la madre -que trabaja en el hogar-, más que el de la hija mayor -que trabaja como secretaria-, más la ayuda económica de un familiar que no forma parte de la unidad familiar, más la beca del mismo sujeto. El rastreo de esas fuentes de ingreso adicional requiere de la entrevista individual y demanda del entrevistador habilidades apropiadas.

El procedimiento para generar los niveles de estatus socioeconómico (ESE) se basa en el supuesto de que la mayor parte de los estudiantes universitarios venezolanos pertenecen a estratos intermedio del espectro económico nacional. Se distinguieron tres niveles de ESE, reconociendo anticipadamente que en los extremos superior e inferior de la distribución del ingreso aparecerían sujetos que podrían ser considerados como pertenecientes a estratos netamente altos y bajos, respectivamente, si se usaran criterios de clasificación más refinados.

El ESE bajo incluyó sujetos con IFMT de hasta 1.999 bolívares. El nivel medio incluyó IFMT de 2.000 a 3.999 bolívares. El nivel alto incluyó IFMT de 4.000 a 20.000 bolívares. Si en esta última categoría un sujeto reportaba un IFMT superior al tope establecido, ese ingreso era automáticamente convertido en 20.000 bolívares. En la muestra preliminar, ingresos mensuales extremos (i.e., 50.000) aparecieron con una frecuencia muy baja. El 90 % de los sujetos en el ESE alto ofrecieron en esa muestra ingresos familiares mensuales iguales o inferiores a 20.000. Se consideró totalmente necesario el establecimiento del tope superior a fin de evitar que una variación exagerada introducida por puntajes muy alejados de los indicadores medios del ESE alto, alterara marcadamente las medidas de tendencia central y de variación (media y desviación estándar) pudiendo además afectar la correlación global entre el ingreso y la escolaridad del padre. Todas estas precauciones metodológicas surgieron del análisis de la muestra ya aludida. Pero hay también una justificación psicológica para este procedimiento. Es poco probable que los hogares con ingresos mayores a 20.000 bolívares mensuales muestren características psicológicas que no estén también presentes en hogares con un IFMT de 20.000 bolívares.

Una vez establecidos los tres grupos de ESE en base al IFMT, se procedió a establecer si esos tres grupos diferirían en cuanto a la escolaridad del padre del sujeto. Una diferencia significativa entre los grupos fortalecería la confianza en que ellos representan tres niveles socioeconómicos distintos. No se utilizó la educación de la madre, ni la ocupación del padre, ni el tipo de vivienda, porque en el estudio piloto se encontraron serias dificultades en la utilización de esos indicadores. La educación de la madre ofrece poca variación y no discrimina suficientemente entre distintos niveles de ingreso. En Venezuela no se dispone de índices ocupacionales objetivos o subjetivos que permitan determinar el valor social de las ocupaciones; y clasificar las ocupaciones de acuerdo al ingreso que generan no agregaría ninguna información distinta a la ya contenida por el ingreso mismo. Respecto a la vivienda, la información proporcionada por los sujetos es poco confiable por variar extremadamente el significado de los diferentes tipos de vivienda (quinta, casa-quinta, apartamento remodelado, casa en urbanización de clase media, etc.) con relación al tamaño de la población (ciudad grande, ciudad pequeña, pueblo) y a la misma extracción sociocultural del sujeto.

La principal variable dependiente fue rendimiento académico, teóricamente definido en forma dicotómica: rendimiento normal(no repitencia) y subrendimiento (repitencia). Operacionalmente se consideró en repitencia al sujeto cuya diferencia en el número de

semestres cursados (n semestres en los cuales el sujeto asistió regularmente a clases) y el número ordinal del semestre realmente cursado (indicador de la posición temporal del sujeto en la carrera), fuera igual o superior a 1.

Se había previsto que serían excluidos de la muestra aquellos estudiantes que intencionalmente llevaran un “paso” académico más lento de lo normal, es decir sujetos que por cualquier razón estuviesen tomando intencionalmente una cantidad de créditos inferior a la necesaria para concluir la carrera en el tiempo convencional (i.e., medicina en 6 años). También se había previsto excluir de la muestra cualquier otro tipo de sujeto con uno o más semestres perdidos, cuando tal fenómeno fuera explicable en términos de eventos (enfermedades, etc.) ajenos al esfuerzo de aprendizaje del sujeto.

Afortunadamente, no se encontraron en la muestra casos como estos. Cabe agregar que en la práctica, la definición operacional de repitencia utilizada en el estudio es equivalente a considerar como repitente a aquel estudiante que haya repetido por lo menos tres asignaturas.

Como variables a controlar, en el sentido de ver su asociación con la repitencia, se incluyeron el sexo y la edad de los sujetos. No se esperó encontrar ninguna asociación entre sexo y repitencia. Pero por supuesto, se esperó encontrar un promedio de edad mayor para los repitentes, puesto que la repitencia significa un consumo de tiempo mayor en el logro de los objetivos académicos.

INSTRUMENTOS

Test Cattell de inteligencia Libre de Cultura

Este es un instrumento diseñado para medir inteligencia no verbal, libre en lo posible de componentes culturales. Está compuesto de cuatro subtest: series, clasificaciones, matrices y condicionantes. En Venezuela este test fue introducido por Romero-García (1977a, 1977b) en un estudio en el cual la inteligencia fue considerada como una variable de control. Datos sobre la validez y confiabilidad del test en muestras extranjeras pueden encontrarse en el propio manual del test (IPAT, 1973a), en el Suplemento Técnico (IPAT, 1973b) y en Romero-García (1979c). Datos sobre la validez y confiabilidad en una muestra de escolares de secundaria representativa del Estado Mérida, cubriendo el rango de edad de 12 a 16 años, puede consultarse en Moncada-Romero (1978).

Para este estudio se juzgó que el Test Cattell era el instrumento de medición más adecuado para obtener una medida válida y confiable de la inteligencia de los sujetos.

Escalas de Locus de Control

Estas escalas constituyen una medida multifactorial del constructo locus de control. Ellas cubren separadamente tres factores independientes: Internalidad, Otros Poderosos y Azar. Cada Escala consta de 8 ítems fraseados en formato Likert y puntuados en la dirección señalada por el nombre de la Escala. Las Escalas Levenson son consideradas de

particular utilidad por diferenciar dos tipos de sujetos externos: externos defensivos y externos auténticos. Las Escalas fueron introducidas en Venezuela por Romero-García (1977a, 1977b) mostrando en esa oportunidad una confiabilidad test-retest, con tres meses de intervalo entre las tres aplicaciones, equivalente a la reportada en la literatura americana. También se evidenció en este estudio que los sujetos venezolanos obtenían promedios de internalidad equivalentes a sus contrapartes estadounidenses, pero que los sujetos venezolanos obtenían promedios en la Escala Otros Poderosos y en la Escala Azar mucho más altos que los obtenidos por los estudiantes estadounidenses. Para este estudio, las Escalas Levenson eran, sin duda, la medida de locus de control a ser utilizada.

Entrevista Estructurada RG-2

Este instrumento es una revisión modificada del instrumento original (EE RG-1) diseñado por Romero-García, con la colaboración de todos los investigadores del Laboratorio de Psicología, para recoger información variada de interés global para los proyectos de investigación actualmente en ejecución en esta unidad de trabajo. Se procedió a usar la entrevista estructurada, a pesar de ser un instrumento de aplicación individual que implica un alto consumo de tiempo, debido a que los cuestionarios de aplicación colectiva habían demostrado muy baja confiabilidad en la recolección de información, particularmente el ingreso, y en la recolección de información educacional, particularmente las asignaturas repetidas.

La EE RG-2 consta de tres secciones. La primera, denominada INFORMACIÓN INDIVIDUAL, recaba la información demográfica personal, incluyendo la constelación familiar del sujeto inmediatamente antes de su ingreso en la Universidad de los Andes. La segunda, denominada INFORMACIÓN SOCIOECONÓMICA, registra (a) la ocupación de los padres del sujeto; (b) el ingreso familiar mensual total, identificando cada una de las fuentes; y (c) el tipo de vivienda de los padres del sujeto, clasificando las viviendas en una escala de cuatro puntos, mientras mejor la vivienda menor el puntaje. La tercera sección, denominada INFORMACIÓN EDUCACIONAL, recoge la escolaridad de los padres del sujeto, las expectativas del sujeto respecto a su rendimiento académico universitario y a su vida profesional, algunos hábitos de estudio, y la historia del trabajo académico del sujeto en la Universidad de los Andes, esto es, asignaturas cursadas y repetidas, semestres cursados y perdidos, etc.

Los profesores que participaron en el estudio fueron previamente entrenados en la administración de la EE RG-2, a pesar de que ya tenían cierta experiencia limitada con la EE RG-1. Las instrucciones escritas en las portadas de estos instrumentos explican, de todas formas, el proceso de conducción de la entrevista, subrayando la necesidad de establecer un adecuado **rapport** y de lograr un cierto ambiente de intimidad que permita lograr la apertura psicológica del sujeto y le conduzca a emitir respuestas sinceras.

RESULTADOS

Estatus socioeconómico (ESE)

Se comenzará la presentación de los datos ofreciendo la información relacionada con estatus socioeconómico. La tabla 1 muestra las medias de ingreso y escolaridad de los niveles de estatus socioeconómico generados en base a las categorías de ingreso descritas en la sección de método.

TABLA 1. Medias de ingreso y escolaridad del padre para tres niveles de ESE.

	Estatus socioeconómico		
	Medio-bajo	Medio-medio	Medio -alto
Ingreso	1200.71	2722.83	9038.10
Escolaridad del padre	4.36	6.17	10.05
n	28	23	21

La correlación global entre ingreso y escolaridad del padre fue de .38 (g.1.=70; <.001). Por otro lado, un análisis de varianza de una sola vía ejecutado sobre las medias de escolaridad resulto altamente significativo (F=20.5; g.1.=2.69; p<.001). Puede así pensarse que los grupos diferenciados en base al ingreso, también resultaron distintos en cuanto a escolaridad y que los dos indicadores usados muestran una asociación significativa, aunque moderada.

Escolaridad de la muestra y ESE

Para determinar el nivel de escolaridad de la muestra se usó el número total de semestres en los cuales el sujeto se había inscrito y había cumplido regularmente con sus obligaciones docentes (semestres tomados). Si a este número se le resta el número ordinal correspondiente al semestre cursado por el sujeto para el momento de realizarse el estudio (semestre actual), se obtiene una diferencia que indica el retraso o subrendimiento del sujeto expresado en semestres (semestres perdidos).

Los sujetos incluidos en la muestra, considerados globalmente, habían tomado aproximadamente tres semestres (media global=3.36), de los cuales ya habían perdido aproximadamente uno (media global=1.08). La tabla 2 muestra las medias de los semestres tomados y perdidos como función del ESE, así como también las medias globales.

TABLA 2. Medias de semestres tomados y perdidos como función del ESE

Semestres	Estatus socioeconómico			X global
	Medio-bajo	Medio-medio	Medio -alto	
Tomados (T)	3.04	3.83	3.29	3.36
Actual (A)	2.11	2.43	2.33	2.28
Perdidos (T-A)	.93	1.40	.96	1.08

N	28	23	21
---	----	----	----

Se efectuaron análisis de varianza unifactoriales para n desiguales sobre las medias de semestres tomados y perdidos correspondientes a los distintos niveles del ESE. El número de semestres tomados resultó equivalente para los tres grupos de ESE ($F < 1$; g.l.=2,69; n.s.). Esto señala claramente que la muestra era apropiada para el estudio.

Edad y ESE

La Tabla 3 muestra medias y desviaciones estándar de edad para los tres niveles de ESE utilizados en el estudio.

Un análisis de varianza de una sola vía (n desiguales) reveló que los tres niveles de ESE eran equivalentes en cuanto a la edad ($F = 2.41$; g.l.=2,69; n.s.), aunque pareciera haber la tendencia a que sea el grupo medio-medio el que presente mayor retraso académico en términos de edad. Puede hacerse esta afirmación dado que ya se ha mostrado que los tres grupos socioeconómicos no difieren en el nivel de escolaridad alcanzado en la universidad.

TABLA 3. Medias y desviaciones estándar de edad para los niveles de ESE
Estatus socioeconómico

Edad	Medio-bajo	Medio-medio	Medio –alto
X	21.96	22.87	20.86
S	2.63	3.31	3.09
N	28	23	21

Sexo y ESE

La tabla 4 muestra la distribución por sexo de los sujetos en relación al estatus socioeconómico. Una prueba chi cuadrado evidenció que los grupos socioeconómicos eran equivalentes en cuanto a su composición sexual ($X = 2.76$; g.l.=2; n.s).

TABLA 4. Distribución por sexo para los niveles de ESE

Estatus socioeconómico			
Sexo	Medio-bajo	Medio-medio	Medio –alto
Masculino	12	5	6
Femenino	16	18	15
n	28	23	21

Inteligencia y ESE

El próximo paso consistió en observar la relación entre inteligencia y estatus socioeconómico. Los datos aparecen en la tabla 5.

TABLA 5. Medias y desviaciones estándar en el Test Cattell (Escala 3, Forma A) para los niveles de ESE

Cattell	Estatus socioeconómico		
	Medio-bajo	Medio-medio	Medio –alto
X	12.75	14.83	17.48
s	4.35	3.66	5.33
n	28	23	21

Un análisis de varianza de una sola vía (n desiguales) reveló que las diferencias entre las medias de la tabla 5 son significativas ($F=6.72$; $g.1=2,69$; $p<.01$). Mientras mayor el ESE del sujeto, más alto su cociente intelectual. Sin embargo, puesto que son los tres grupos envueltos en las comparaciones y el análisis de varianza global sólo indica la presencia de diferencias, pero no las localiza, se aplicó el Test Tukey B (Wike, 1971) a fin de identificar las diferencias significativas. Este test mostró que era el grupo ESE Medio-alto el que difería tanto del grupo Medio-bajo ($p<.01$) como del grupo Medio-medio ($p.05$). Los grupos Medio-bajo y Medio-medio no difirieron entre sí significativamente.

Inteligencia y sexo

La media de los hombres en el Test Cattell fue de 15.30 ($n=23$) y la media de las mujeres fue 14.57 ($n=49$), resultando ambas equivalentes ($t=60$; $g.1.=70$; n.s).

Hasta aquí los resultados pueden resumirse de la siguiente forma: (a) Las dos variables utilizadas para generar los niveles de estatus socioeconómico mostraron una correlación moderada, positiva y significativa; (b) los niveles de ESE resultaron equivalentes en cuanto a composición sexual y en cuanto a edad, pero difirieron en cuanto a inteligencia; y (c) globalmente, hombres y mujeres resultaron equivalentes en cuanto a inteligencia. Pasemos ahora a examinar los resultados atinentes a Locus de Control.

Confiabilidad de las Escalas Levenson

En la tabla 6 se desea mostrar que las Escalas Levenson se han comportado consistentemente con muestras de sujetos del mismo nivel educacional, pero en diferentes años. Asimismo se incluyen datos de la muestra original estadounidense a fin de facilitar más adelante la discusión de ciertos aspectos.

TABLA 6. Medias globales I, OP y A en Venezuela y EE.UU.

Venezuela		EE.UU.
Romero G., 1979 (muestra actual)	Romero G., 1977 (muestra anterior)	Levenson, 1972 (muestra original)

I	34.89	34.63	35.48
OP	24.07	24.04	16.65
A	23.50	23.44	13.94

Es útil señalar la completa equivalencia de las dos muestras venezolanas para las tres escalas. Nótese también que para la Escala I (internalidad) las medias venezolanas son similares a las estadounidenses y no es dable esperar una diferencia significativa entre ellas. Tómese asimismo en cuenta que los sujetos venezolanos obtienen promedios semejantes en las Escalas OP y A, mientras que los sujetos estadounidenses obtienen medias diferentes para esas dos escalas. Y véase, finalmente, la marcada diferencia entre venezolanos y estadounidenses en las Escalas OP y A, con los sujetos nacionales mostrando mayor externalidad en ambas medias.

Locus de Control y ESE

Antes de iniciar la puesta a prueba de las hipótesis pareció procedente observar la relación entre las orientaciones de control y el estatus socio-económico. La Tabla 7 muestra las frecuencias de los sujetos internos, externos defensivos y externos auténticos asociados a los niveles de ESE.

TABLA 7. Orientación de Locus de Control como función del ESE

Orientación	Estatus socioeconómico		
	Medio-bajo	Medio-medio	Medio –alto
Internos	7	8	10
Externos defensivos	10	7	4
Externos auténticos	11	8	7
n	28	23	21

Una prueba chi cuadrado mostró que la proporción de internos, externos defensivos y externos auténticos eran equivalente para los tres niveles de estatus socioeconómico ($X^2=3.07$; g.l.=4; n.s.). Así, pues, no se encontró ninguna asociación significativa entre Locus de Control y ESE.

Sexo, edad y repitencia

Ya demostrada la confiabilidad de las Escalas Levenson y la falta de asociación entre las orientaciones de control y ESE, se presentan a continuación los datos referentes a las vinculaciones de sexo y edad con repitencia. La Tabla 8 muestra que el sexo no está asociado a la repitencia ($X^2<1$; g.l.=1; n.s.), pero, como se esperaba, los estudiantes repitentes ofrecieron una media de edad (23.48) mayor que la ofrecida por los no-repitentes (20.72), lo cual arroja una t de 4.45 (g.l.=70; $p<.001$).

TABLA 8. Frecuencia de repitentes como función del sexo

Masculino	Femenino
-----------	----------

No-repitientes	12	31
Repitientes	11	18
n	23	49

Repitencia y ESE (Hipótesis c)

La Tabla 9 muestra la distribución de los estudiantes repitientes a través de los diferentes niveles de ESE.

Una prueba chi cuadrado mostró que los diferentes grupos de ESE no diferían entre sí en cuanto a la proporción de repitientes en ellos presentes ($X^2 < 2.02$; g.l. = 2; n.s.). La hipótesis (c) recibió así apoyo de los datos.

TABLA 9. Repitencia Como función del ESE

	Estatus socioeconómico		
	Medio-bajo	Medio-medio	Medio –alto
No-repitientes	18	11	14
Repitientes	10	12	7
n	28	23	21

Repitencia e inteligencia (Hipótesis b)

Los puntajes promedios en el Test Cattell de los grupos comparados resultaron ser los siguientes. Los no-repitientes obtuvieron una media de 15.44 ($s=4.15$; $n=43$) y los repitientes obtuvieron una media de 13.86 ($s=5.59$; $n=29$). El valor de t para esta comparación fue del 1.38 (g.l.=70 n.s.). No-repitientes y repitientes resultaron, pues, equivalentes en cuanto a inteligencia. La hipótesis (b) también fue confirmada.

Repitencia y control interno-externo (Hipótesis a)

En la Tabla 10 se muestra la frecuencia de repitencia asociada a cada orientación de control.

TABLA 10. Repitencia como función de Locus de Control

	Tipos de sujetos en cuanto a control		
	Internos	Ext. Defensivos	Ext. Auténticos
NO-repitientes	20	12	11
Repitientes	5	9	15
n	25	21	26

Una prueba chi cuadrado reveló que existían diferencias significativas entre los grupos ($X^2=7.60$; g.l.=2; $p < .05$). La comparación de los internos contra los externos combinados (defensivos +auténticos) también resultó significativa ($X^2=6.55$; g.l.=1; $p < .025$), obteniéndose así apoyo empírico para la hipótesis (a). Puede, pues, decirse que los internos tienen una probabilidad más baja de convertirse en repitientes que los externos.

Un análisis más detallado reveló que los sujetos internos difirieron significativamente de los externos auténticos ($X^2=7.58$; g.l.=1; $p<.01$), pero no de los externos defensivos ($X^2=2.82$; g.l.=1; $p<.10$). Los dos grupos externos tampoco difirieron entre sí ($X^2=1.02$; g.l.=1; n.s.). Puede resumirse estos últimos resultados diciendo que la orientación interna está asociada al éxito académico, al que parece mediar. La orientación externa auténtica está claramente asociada al fracaso académico, mientras que la orientación externa defensiva ocupa un lugar medio entre las dos orientaciones extremas. Para el estudiante externo defensivo la probabilidad de convertirse en repitente está cercana a .50, puesto que el 42.86% de los externos defensivos son repitentes.

DISCUSIÓN

Los niveles de estatus socioeconómico

La entrevista estructurada de aplicación individual ha resultado un medio aparentemente válido para la recolección de la información que permite determinar el ingreso familiar mensual del estudiante. Los intervalos de ingreso han mostrado utilidad heurística. Ha surgido una clara diferenciación de tres grupos de ingreso que son al mismo tiempo tres grupos con diferente escolaridad. Tanto en ingreso como en escolaridad el grupo medio-medio está más cerca del medio-bajo que del medio-alto.

La distribución reportada pareciera ser la típica de las universidades nacionales. Obviamente, la clientela de estas universidades incluye sujetos de muy bajos recursos económicos y sujetos de muy altos recursos económicos, pero una buena parte de la población es de recursos medios. Toda la muestra puede ser considerada como proveniente de los estratos socioeconómicos medios, siendo el promedio global del ingreso familiar la cantidad de 3972,85 bolívares. Por eso se ha hablado de tres niveles de estatus socioeconómico medio.

Merece ser subrayado, sin embargo, que la diferenciación en base al ingreso está validada por la diferenciación en cuanto a escolaridad, y más importante aún, los tres niveles generados también resultan diferentes en cuanto a inteligencia. Y la diferenciación intelectual se corresponde perfectamente con la diferenciación de ingreso y escolaridad. También en cuanto a cociente intelectual es el grupo medio-alto el que realmente difiere de los otros dos. Esta asociación entre estatus socioeconómico e inteligencia es la que normalmente se reporta en la literatura especializada y para el presente caso tiene el valor adicional de proporcionar validez psicológica a los niveles de ESE generados empíricamente.

La correlación moderada, pero significativa, entre ingreso y escolaridad es digna de tomarse en cuenta. En una sociedad de rápida movilidad vertical y con un rango de variación muy amplio entre escolaridad e ingreso no cabe esperar coeficientes de asociación más altos. En los niveles inferiores, dos, tres o cuatro años de diferencia en

escolaridad posiblemente no transporten mayor carga diferenciadora para efectos de ingreso. En otras palabras, puede ser equivalente el ingreso de una persona con solo el primer grado de educación primaria aprobado y el de otra persona con cuatro años de escolaridad.

En los niveles superiores, en cambio, cuatro años de escolaridad realmente introducen una diferencia. Esto es, en el nivel más alto es más alta la asociación entre ingreso y escolaridad. Generalmente, no obtienen igual ingreso un bachiller y un licenciado. Por todo esto, la correlación global encontrada (.38) luce esperable y confiable.

Escolaridad

La muestra resulto adecuada en términos de escolaridad. Es de la mayor importancia comprobar que a nivel del tercer semestre de carrera, ya los estudiantes, en general, han perdido un semestre. Y el hallazgo vale por igual para los tres niveles de ESE utilizados en el estudio. Independientemente del nivel de ESE, el avance de los estudiantes es lento. En otras palabras, el subrendimiento es global, aunque el grupo de estatus socioeconómico medio-medio muestra la tendencia a ser el que lleva el paso mas lento. No obstante, el hecho de que ese mismo grupo sea el que más semestres ha cursado obliga a la prudencia en la interpretación. Pudiera darse el caso de que el número de semestres perdidos sea función del tiempo de permanencia en la universidad, al menos parcialmente.

Edad, sexo, inteligencia

Los tres niveles de ESE mostraron promedios de edades similares, equivalentes. No obstante, conviene notar que es el grupo medio-medio el que presenta el promedio de edad más alto y el grupo medio-alto el que presenta el promedio más bajo. Esto quiere decir que hay la tendencia a que sea el grupo medio-alto el que avanza más directamente en el sistema educacional y que sea el grupo medio-medio el que más tiempo consume, habiendo dos años de diferencia entre ambos grupos, resultando esto último consistente con los datos de escolaridad. El grupo medio-bajo aparece a un año de distancia con relación a ambos grupos. No son, pues, los sujetos de menores recursos económicos los que tienen la tendencia a perder más años de estudio, y además ellos muestran en los puntajes de edad la desviación estándar más baja de los grupos, lo que conduce a pensar que son bastante similares entre ellos mismos en cuanto a esta tendencia.

En relación a inteligencia, hombres y mujeres resultaron equivalentes, hallazgo que ha sido reportado previamente. El sexo no es una variable que ayude a determinar el potencial intelectual de los hombres y de las mujeres que estudian en las universidades venezolanas, por lo menos en lo atinente a la Universidad de los Andes.

Así mismo, la distribución sexual de los sujetos a través de los niveles de ESE resultó equivalente, aunque pareciera haber la tendencia a aparecer una mayor cantidad de hombres en el nivel inferior de ESE. Sin embargo, para este estudio lo que realmente importa es que la distribución de hombres y mujeres fue equivalente para los diferentes grupos socioeconómicos.

Mucho más importante fue la relación encontrada entre inteligencia y ESE, sobre la cual ya se elaboró algún comentario. Valga ahora agregar que esa relación, además de ser la reportada por la literatura, ha sido hallada en muestras de otros estudiantes universitarios. La característica fundamental es siempre la misma: es el grupo medio-alto el que sistemáticamente difiere de los otros. Hay, pues, un potencial intelectual mayor en los sujetos de estrato superior que no está siendo utilizado. En cierto modo, podría decirse que los estudiantes de un nivel socioeconómico más alto son, por definición, subrendidores, en el sentido de que ejecutan por debajo de lo que cabría esperar en base a su potencial.

Las Escalas Levenson

En un campo de investigación donde los instrumentos de medición son escasos y han sido diseñados en otros países, es alentador reportar el comportamiento confiable de estas Escalas. La similitud de las medias recogidas con dos años de intervalos, sobre muestras diferentes pero teóricamente provenientes de la misma población, hace pensar que las escalas están revelando consistentemente atributos significativos de la configuración psicológica de nuestros estudiantes. La comparación con la muestra original de Levenson lleva la intención de destacar que nuestros estudiantes son iguales a los estudiantes estadounidenses en cuanto a internalidad, medido este factor independientemente de los otros dos. Quiere esto decir que nuestros estudiantes poseen el potencial para desarrollar conductas de control, de auto responsabilidad por el éxito o el fracaso académico. Pero mientras en los estudiantes estadounidenses las otras dos orientaciones (hacia otros poderosos y hacia el azar) presentan índices muy bajos, en nuestros estudiantes la presencia de esas dos orientaciones es mayor. En los sujetos estadounidenses la orientación hacia otros poderosos es mayor que la orientación hacia el azar. En nuestros sujetos ambas orientaciones alcanza el mismo nivel. Innecesario decir que con respecto al trabajo académico la configuración global de los estudiantes estadounidenses es más funcional que la de los estudiantes venezolanos. En aquellos hay una primacía bien delineada del factor interno. En estos, la orientación hacia otros poderosos y hacia el azar posiblemente disminuyen el carácter motivacional de la orientación interna.

Orientaciones de control y ESE

Afortunadamente, las distribuciones de los sujetos en las orientaciones de control no tienen relación con el estatus socioeconómico. Internos, externos defensivos y externos auténticos aparecen en similar proporción en los distintos niveles de ESE. Este chequeo es importante porque la literatura americana (por ejemplo, Battle y Rotter, 1963) ha reportado que los sujetos de ESE bajo son en general mas externos que los ESE alto.

De suceder esto en Venezuela, debió encontrarse en el ESE medio-bajo una proporción de sujetos externos mayor que la encontrada al menos en el grupo de ESE medio-alto, pero no ocurrió así. Y se afirma que esto es afortunado porque de lo contrario los sujetos de ESE medio-bajo presentarían, además de una desventaja de potencial intelectual, otra desventaja de origen motivacional que la investigación muestra como

especialmente relevante para el éxito académico. Cabe también añadir que este hallazgo apoya al supuesto teórico de que en Venezuela las características psicológicas de la pobreza no están presentes solo en sujetos de ESE bajo sino que aparecen en proporciones equivalentes en sujetos de todos los niveles de ESE. Al menos este es el caso para locus de control.

ESE, inteligencia, internalidad y repitencia

Los resultados muestran convincentemente que la repitencia no está asociada al estatus socioeconómico, puesto que repiten en proporción equivalente sujetos de los tres niveles de ESE utilizados en el estudio. Sobre todo, destaca que los grupos extremos presentan porcentajes de repitentes bastante similares (35.71% y 33.33% aproximadamente para los grupos bajo y alto respectivamente), siendo el grupo medio el más desaventajado de todos (52.17%). Evidentemente, de producirse una diferencia significativa ella involucraría al grupo medio-medio en el rol de grupo con peor rendimiento, pero no sería el grupo medio-bajo el que ocuparía tal posición. La hipótesis alternativa de que la repitencia es función de un ESE bajo queda completamente descartada. Pareciera que los sujetos de ESE bajo tienden a rendir tanto como los sujetos de ESE alto, siendo los de ESE medio los que menos rinden. Subráyese que dentro de una situación de bajo rendimiento global y en términos muy relativos, los sujetos de ESE bajo son sobre-rendidores dado que su potencial intelectual es claramente inferior al de los sujetos de ESE alto, cuyo rendimiento ellos equiparan. El panorama es complicado y las explicaciones no son fáciles. De un lado está el hecho irrefutable de que el rendimiento de todos los estudiantes es bajo, independientemente de su estatus socioeconómico. Del otro lado, si los estudiantes de ESE alto, poseedores de un cociente intelectual más alto, repiten tanto como los de ESE bajo, cabe inferir que ellos están ejecutando por debajo de su potencial. ¿Pero están los estudiantes de ESE bajo sobre-rindiendo? En términos del rendimiento del sujeto con respecto a su propio potencial, eso no lo sabemos con exactitud.

Simplemente puede suceder que los estudiantes de ESE bajo están rindiendo en plena concordancia con su potencial y que el resultado de su ejecución sea percibido como más saliente debido al marcado subrendimiento de los estudiantes de ESE alto. De todos modos, queda evidenciado que no puede decirse confiablemente que un estudiante se convierta en repitente en base al estatus socioeconómico al que ha sido asignado.

Tampoco puede predecirse si un estudiante será o no repitente en base a su cociente intelectual. Repitentes y no-repitentes ofrecen cocientes intelectuales equivalentes. Este fenómeno no es de extrañar si ya sabemos que los sujetos con mayor potencial intelectual están rindiendo por debajo de lo esperable. Es lógico asumir, entonces, que los repitentes provienen proporcionalmente de los diferentes puntos del continuo de la inteligencia. De ser así, algunos estudiantes fracasan no por falta de inteligencia sino a pesar de su propia inteligencia.

¿Pero qué sucede cuando introducimos a locus de control como otra variable más a ser considerada con relación a la repitencia? Lo primero que resalta en la tabla 8 es la

proporción global de estudiantes externos. Dos terceras partes (65.28%) de los sujetos son externos. Esta proporción global de estudiantes externos ha sido reportada previamente (Romero-García, 1977a, 1977b) y es muy distinta de la encontrada en la estructura estadounidense donde 2 de cada 3 estudiantes son internos.

En segundo lugar, debe notarse que el 51.06% de los estudiantes externos son repitientes. De otra forma, 1 de cada 2 estudiantes externos es un estudiante repitiente. Pero véase, en tercer lugar, que sólo repite el 20% de los estudiantes internos, esto es, uno de cada cinco. Claramente la orientación interna esta asociada al éxito académico y la orientación externa al fracaso académico. Aunque los resultados canadienses de Prociuk y Breen (1975) fueron sólo parcialmente validados por esta muestra, los hallazgos de este estudio significan un paso de avance con relación a los resultados reportados por Romero-García (1977a, 1977b).

Ambiente universitario e internalidad-externalidad

Este estudio ha demostrado que 2 de cada 3 estudiantes son externos y que 1 de cada 2 estudiantes externos es un repitente. La orientación externa puede ser aprendida por el sujeto a temprana edad, pero ¿qué tipo de orientación genera o refuerza la institución universitaria? Lamentablemente, la observación desapasionada del ambiente universitario proporciona la impresión de que la universidad no funciona de manera planificada, racional o sistemática. Si en su propio núcleo familiar el individuo no tuvo oportunidad de fijarse metas y de trabajar persistentemente en su consecución, o de tomar decisiones o elegir alternativas, en la universidad ese individuo tampoco encuentra tales oportunidades. El individuo tiene sobradas razones para percibirse controlado externamente. Asignaturas, profesores, horarios, grupos de clases teóricas o prácticas, generalmente escapan al control, a la elección o a la decisión del estudiante.

Y factores completamente aleatorios introducen cambios a veces determinantes. No es infrecuente, por ejemplo, que el estudiante deba abandonar una asignatura porque después de comenzadas las clases, el profesor de otra asignatura modifica su horario y crea una colisión de horarios para ese estudiante. Tampoco es infrecuente que los estudiantes sean cambiados de grupos de práctica sin su consentimiento, o que se suspenda un examen porque el mismo fue hurtado antes de su administración, o que se suspendan las clases por fiestas no contempladas en el calendario (por ejemplo, ferias), o por los ya famosos “puentes” de fines de semana. Sin duda, parte de la responsabilidad de alguno de estos hechos corresponde a los mismos estudiantes. ¿Pero dónde está entonces la función formadora de la universidad? ¿Se seguirá permitiendo que los profesores y estudiantes por igual hagan de la universidad una prolongación de las condiciones de vida azarasas, apáticas y asistemáticas de los ambientes de donde ellos proceden? ¿O se hará un esfuerzo porque la universidad brinde a los estudiantes y profesores un desarrollo individual, con normas claras de respeto mutuo y con posibilidades reales para el trabajo intelectual fecundo? No hacer esto último es condenar a las universidades venezolanas a seguir siendo pseudo universidades, esto es, lugares donde la labor principal es la transmisión limitada de un conocimiento científico foráneo, pero donde no se produce conocimiento científico

ni sustantivo ni aplicado, ni donde existe la posibilidad de formar jóvenes que puedan hacerlo en el futuro cercano. Un ambiente de control externo, azaroso y determinado por otros poderosos, no es un sitio adecuado para fecundar la semilla de la responsabilidad individual y grupal, de la creatividad, de la autobúqueda, de la contestación, de la realización institucional, en una sola frase.

En un ambiente como el que hemos esbozado brevemente, las personas con un alto grado de responsabilidad por la conducta propia están en mejores condiciones para sobrevivir y triunfar que aquellas personas que se perciben ellas mismas como dominadas por fuerzas extrañas, impredecibles o incontrolables. La orientación interna predispone al sujeto a creer que, a pesar de los obstáculos y el aparente caos ambiental, él puede, a través de un esfuerzo sostenido, alcanzar los objetivos que se ha propuesto. Esta puede ser una de las razones que explica por qué los sujetos internos ofrecen mejor rendimiento que los sujetos externos. El hallazgo, además, estimula a continuar en la búsqueda de variables motivacionales que permitan predecir el éxito académico y a continuar desarrollando programas de intervención dirigidos a incrementar la internalidad de los estudiantes. Esfuerzos de otras personas o instituciones que compartan estos objetivos serán bienvenidos* .

* Este trabajo fue financiado por el CDCHT vía proyecto M – 4 – 78

REFERENCIAS

- Allen, V.L. Personality Correlates of Poverty. En V.L. Allen: **Psychological Factors in Poverty**. New York: Academic Press, 1970, 242-266.
- Battle, E. y Rotter, J.B. Children's feelings of personal control as related to social class and ethnic group. **Journal of personality**, 1963, 31, 482-490.
- Brown, J.C. y Strickland, R.B. Belief in internal-external control of reinforcement and participation in college activities. **J. of Consulting and Clinical Psych.**, 1972, 38, 1-148.
- Eisenman, R y Platt, J.J. Birth order and sex differences in academic achievement and internal-external control. **The Journal of General Psychology**, 1968, 78, 279-285.
- Gold, D. Some correlations coefficients: Relationships among I-E scores and other personality variables. **Psychological Reports**, 1968, 22, 983-984.
- Hjelle, L. A. Internal versus external control as a determinant of academic achievement. **Psychological Reports**, 1970, 26, 326.
- Institute for Personality and Ability Testing. **Measuring Intelligence with the Culture Fair Tests**. (Manual for scales 2 and 3) Champaign, I11, 1973a.
- Institute for Personality and Ability Testing. **Technical Supplement for the Fair Intelligence Test** (Scales 2 and 3). Champaign, I11, 1973b.
- Joe, V.C. Review of the internal-external control construct as a personal variable. **Psychological Reports**, 1971, 28, 619-640.
- Lefcourt, H.M. Internal versus external control of reinforcement: A review. **Psychological Bulletin**, 1966, 65, 206-220.
- Lefcourt, H. M. Recent developments in the study of locus of control. In B.A. Maher, **Progress in Experimental Personality Research**. New York: Academic Press, 1972, Vol. 6, pp. 1-39.
- Levenson, H. Distinctions within the concept of internal-external control: development of a new scale. **Proceedings of the 80th Annual Convention of the American Psychological Association**, 1972, 7, 261-262.
- Levenson, H. Multidimensional locus of control in psychiatry patients. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 1973, 41, 397-404.
- Levenson, H. Activism and powerful others: Distinctions within the concept of internal-external control. **Journal of the Personality Assessment**, 1974, 38, 377-383.
- Moncada Romero, C. Estudio Inicial para la Estandarización del Test de Inteligencia Libre de Cultura de Cattel. Mérida: Laboratorio de Psicología de la ULA, (Publicación 8), 1979.
- Phares, E.J. Locus of control in personality. Morristown, N.J.: General Learning Press, 1976.
- Phares, E.J. Locus of control. En H. London y J. E. Exner: Dimensions of personality. N.Y.: Wiley, 1978, pp. 263-304.
- Prociuk, T. J. y Breen, L. J. Defensive externality and its relation to academic performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, 1975, 31, 549-556.
- Romero-García, O. Efectos de cambios en locus de control sobre rendimiento académico. Mérida: Centro de Psicología de la Universidad de los Andes (Publicación 1), 1977a.
- Romero-García, O. Locus of control and academic achievement: Effects of an intervention program: Doctoral dissertation. University of Kansas, 1977b.
- Romero-García, O. Locus of control, clase social y rendimiento académico. Mérida: Laboratorio de Psicología de la Universidad de los Andes (Publicación 7), 1979b.
- Romero-García, O. Pobreza, motivación y rendimiento académico. Conferencia presentada en las Segundas Jornadas Nacionales de Psicología Social, Caracas, 1979b.
- Romero-García, O. El Test Cattel de Inteligencia Libre de Cultura: Laboratorio de Psicología de la Universidad de los Andes (Mimeografiado), 1979c.
- Rotter, J.B. Social Learning and Clinical Psychology. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice Hall, 1954.
- Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, **Psychological Monographs**, 1966, 80, whole N°609.

- Rotter, J.B. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. **J. of Consulting and Clinical Psych.**, 1975, 48, 56-67.
- Sarbin, T. The culture of poverty, social identity and cognitive outcomes. **En V.L. Allen: Psychological Factors in Poverty**. New York: Academic Press, 1970, 29-46.
- Throop, W.F. y MacDonald, A.P. Internal-external locus of control: A bibliography. *Psychological Reports*, 1971, 28, 175-190.
- Warehime, R.G. Generalized expectancy for locus of control and academic performance. *Psychological Reports*, 1972, 30, 314.
- Wike, E.L. *Data analysis*. Chicago Ill.: Aldine-Atherton, 1971.