

PSICOLOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN EN VENEZUELA:
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

OSWALDO ROMERO GARCÍA

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE MEDICINA
CENTRO DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS
MÉRIDA, VENEZUELA, PUBLICACIÓN 38 – 1983

RESUMEN

Se resume en este trabajo los hallazgos de investigación realizados en el Laboratorio de Psicología de la Universidad de Los Andes considerados de relevancia para los educadores. El periodo cubierto va de 1978 a 1983. El papel consta de dos partes. La primera, **Variables motivacionales y rendimiento académico**, presenta los resultados respecto a locus de control (internalidad), necesidad de logro, elaboración lingüística y valor incentivo de la meta (estudios) en sus relaciones con rendimiento académico. Se ofrecen también resultados sobre la relación entre las variables independientes. En la segunda parte, **Otros resultados de interés para los educadores**, se reseñan estudios envolviendo el efecto de metodologías de enseñanza sobre la internalidad y el rendimiento académico de los estudiantes. En un trabajo particularmente interesante se muestra cómo ciertas modificaciones ambientales introducidas en un taller de diseño arquitectónico, afectan las actitudes hacia el taller y el rendimiento académico de los sujetos. Datos sobre la relación entre autoritarismo, estilo docente y rendimiento académico son igualmente presentados. Y finalmente se reseñan resultados sobre la relación entre el estatus socioeconómico y el diferimiento de la recompensa, y se comenta la iniciación de un proyecto de investigación sobre la necesidad de cognición.

INTRODUCCIÓN

Este papel recoge los hallazgos de la investigación realizada en el Laboratorio de Psicología de la Universidad de los Andes (Mérida, Venezuela) a partir de 1978, año en que fue fundado el Laboratorio. La línea central de investigación ha estado constituida por las variables motivacionales asociadas al rendimiento académico. Las variables seleccionadas han sido locus de control (denominada más tarde internalidad), necesidad de logro, grado de elaboración lingüística (que sustituyó al concepto de ‘código’ lingüístico), diferimiento de la recompensa y orientación temporal. Las tres primeras variables han sido más estudiadas y son reportadas con mayores detalles. La noción de diferimiento de la recompensa recién comienza a ser explorada, presentando problemas particulares para su medición. Y la noción de orientación temporal fue inicialmente abordada por Esqueda Torres (1981) en su relación con internalidad. En ese trabajo se asumió que la percepción subjetiva del tiempo estaba asociada a la internalidad del sujeto. Más específicamente se hipotetizó y encontró que los sujetos de mayor internalidad mostrarían una percepción subjetiva del tiempo más precisa. Eso fue válido tanto en la ejecución de tareas estructuradas como en el caso de tareas no-estructuradas.

Este conjunto de variables vendría a construir lo que Romero García (1979a) denominó “pobreza psicológica”, y que más precisamente pudiera llamarse “pobreza motivacional”. Esa pobreza motivacional se expresaría entonces en la forma de orientación externa respecto al control conductual, baja necesidad de logro, bajo grado de elaboración lingüística, no-diferimiento de la recompensa y orientación temporal centrada en el presente o pasado. Tal configuración motivacional sería característica de los grupos de bajo estatus socioeconómico en los países desarrollados, pero en los países subdesarrollados estaría presente en grado variable en la mayor parte de la población. A nivel del trabajo académico tal configuración

motivacional actuaría en el sentido de producir subrendimiento en todos los estratos (profesores, estudiantes, empleados, obreros). En un trabajo gremial, Romero García (1979a) presentó la conceptualización de las variables adaptadas a la sociedad venezolana. Y más tarde el mismo autor (Romero García 1981a) expuso un modelo explicativo del subrendimiento estudiantil. El presente trabajo es fundamentalmente un resumen de hallazgos de investigación. Los reportes y los papeles teóricos de donde fue tomada la información aquí presentada son mencionados de la manera técnica convencional. En la primera parte se presentan los hallazgos en el área de la relación entre las variables motivacionales y rendimiento académico. En la segunda parte se ofrecen resultados diversos, pero todos de manifiesto interés para los educadores.

A. VARIABLES MOTIVACIONALES Y RENDIMIENTO ACADEMICO

Internalidad y rendimiento académico

La variable objeto de escrutinio inicial fue locus de control, conceptualizada en la tradición de Potter (1966), Phares (1976) y Lefcourt (1976). Dentro de este enfoque son consideradas *internas* las personas que se perciben a sí mismas en control de su conducta y de los resultados que obtienen en sus transacciones con el medio ambiente. Son consideradas *externas* las personas que no se perciben a sí mismas como controlando esos resultados y que se creen más bien determinadas por otros poderosos, la suerte, el azar o el destino.

En un primer estudio, Romero García (1979) intentó replicar el hallazgo reportado por Prociuk y Breen (1975) en el sentido de que los sujetos internos ofrecían mejor rendimiento académico que los sujetos externos defensivos y externos auténticos. En la muestra venezolana las diferencias en la ejecución académica de los tres grupos sólo alcanzo significación estadística marginal ($p < .10$). En este primer estudio el objetivo central fue medir el efecto de un programa de intervención (diseñado para aumentar la internalidad) sobre el rendimiento académico. Pero a partir de estos resultados se realizó otro trabajo tipo ex - post facto (Romero García, 1980) dirigido a explorar las relaciones entre locus de control, inteligencia, estatus socioeconómico y rendimiento académico.

En el primer intento el rendimiento académico había sido cuantificado en términos del promedio de notas parciales y se pensó a posteriori que, por diferentes razones, ese no era el indicador más adecuado. En el segundo estudio el rendimiento académico fue medido en términos de la frecuencia de sujetos repitientes (estudiantes que han repetido por lo menos un semestre). Los resultados fueron muy claros. El 50% de los sujetos externos eran repitientes. En cambio, sólo el 20% de los sujetos internos se habían convertido en repitientes. Este trabajo también mostró que el rendimiento de los estudiantes no estaba asociado a estatus socioeconómico (medido en términos de ingreso y escolaridad del padre), ni al sexo, ni tampoco a la inteligencia. En otras palabras, la frecuencia de estudiantes repitientes resultó equivalente para los tres niveles de estatus socioeconómico utilizados (medio-alto y medio-

bajo), y para los dos sexos. Y en cuanto a inteligencia, estudiantes repitientes y no-repitientes mostraron cocientes intelectuales equivalentes. Locus de control no estuvo, finalmente, asociado a estatus socioeconómico. Internos, externos defensivos y externos auténticos, que son las tres orientaciones de control derivadas de las escalas Levenson (1974), aparecieron distribuidos aleatoriamente en los tres niveles de estatus socioeconómico.

En un papel posterior, Romero García (1981a) reportó que los sujetos de Internalidad Total (IT) alta (una nueva operacionalización de locus de control) obtenían mejor calificación que los sujetos de IT baja. Este resultado merece ser destacado porque el promedio de notas parciales fue de nuevo la variable dependiente usada. Y esta vez la diferencia fue muy marcada. Los estudiantes de IT alta obtuvieron un promedio de calificaciones de 13.58 ($s = 2.73$) contra 10.92 ($s = 3.61$) obtenido por los estudiantes de IT baja, $t(47) = 2.89$, $p < .01$.

Los datos hasta aquí reportados conducen a la conclusión de que la internalidad está definitivamente asociada al rendimiento académico. Mientras más interno el sujeto mejor su ejecución académica.

Incremento en internalidad y rendimiento académico

En el primero de los estudios reportados (Romero García, 1979b) un corto programa de intervención dirigida a desarrollar internalidad resultó exitoso en aumentar las creencias del sujeto respecto al control que ejerce sobre su conducta (Escala I), y a disminuir las creencias respecto a estar determinado por otros poderosos (Escala OP). En la escala que mide las creencias del sujeto respecto a verse determinado por el azar, la suerte y el destino (Escala A) el tratamiento fue sólo parcialmente efectivo (significación estadística marginal). Pero más importante aún, los sujetos experimentales (tratados) obtuvieron un rendimiento académico superior a los sujetos control. El programa demostró ser efectivo en mejorar el rendimiento académico de los estudiantes tratados.

Este primer éxito condujo al desarrollo de un programa de intervención más amplio, concebido para 40 horas de duración. El mismo incorporó nuevos ejercicios psicológicos, algunos de ellos siendo realmente experimentos psicosociales utilizados con fines terapéuticos

El nuevo programa fue evaluado experimentalmente, administrado en formatos de 4 y 2 horas semanales durante un semestre escolar. Los resultados principales fueron de nuevo los previstos. La condición de 4 horas, con relación al grupo control, obtuvo ganancias significativas en internalidad, no así la condición 2 horas, debido a razones prolijamente explicadas en el reporte original (Romero García, 1981b). Pero de nuevo el hecho a resaltar es que los estudiantes tratados mejoraron su ejecución académica. Los promedios de calificaciones parciales del grupo de 4 horas (13.25) y del grupo de 2 horas (12.42) fueron significativamente superiores ($p < .05$) al grupo control (10.45). Se replicaba así el hallazgo inicial de que los sujetos tratados en la dirección de aumentarles la internalidad mejoran su rendimiento académico. En ambos casos el rendimiento fue medido a través del promedio de

notas parciales obtenido por los estudiantes en todas las asignaturas menos aquella en la cual se administró el tratamiento (Psicología). En definitiva, puede decirse que se cuenta con un programa de intervención psicológica efectivo en (a) aumentar las creencias en internalidad; y (b) mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

Valor incentivo de los estudios y rendimiento académico

En un trabajo reciente Romero García (1981c) se abocó a la conceptualización del valor incentivo de la meta (estudios). Se argumentó que la conceptualización de Atkinson, aunque consistente y elegante, puede no adaptarse a las condiciones socioculturales venezolanas. En Atkinson (1969) el valor incentivo de la meta está determinado por la probabilidad subjetiva del éxito. Romero García ha defendido, en cambio, una medición independiente del valor concebido a la meta (valor incentivo de los estudios). Y él mismo diseñó un instrumento (Escala VINCES) para medir el valor incentivo del estudio a través de intenciones conductuales respecto al inicio del estudio (Escala INICIACION), la persistencia en esa misma actividad (Escala PERSISTENCIA) y la imaginación afiliativa despertada en el sujeto mientras estudia (Escala DESAFILIACION). El reporte sobre la confiabilidad y validez de ese instrumento ya ha sido publicado (Romero García y Salom de Bustamante, 1982). En este último reporte la correlación entre el puntaje VINCES total y el rendimiento académico es de .30, la cual es más o menos equivalente a la correlación entre inteligencia y rendimiento académico.

Ese era el único dato disponible hasta la aparición de un nuevo trabajo que confirma la utilidad de la Escala VINCES como medida del valor incentivo del estudio y, en cierta forma, como predictor independiente del rendimiento académico. Fuentes y Romero García (1982), utilizando una muestra de estudiantes del Instituto Universitario Tecnológico Alonso Gamero (Coro), predijeron y encontraron que los estudiantes con una alta valoración de los estudios (VINCES alto) obtendrían mejor rendimiento que los estudiantes con una baja valoración de esos estudios (VINCES bajo). Se usaron dos indicadores de rendimiento y en ambos los dos grupos extremos, al ser comparados con la prueba t, resultaron significativamente distintos. Los indicadores fueron (a) el índice académico acumulativo, y (b) el número de unidades – crédito repetidas por el estudiante. Además, la correlación de VINCES ($n = 81$) fue de .28 ($p < .02$) con el índice académico acumulativo y de -.36 ($p < .01$) con las unidades- crédito repetidas. Los dos indicadores de ejecución académica mostraron, por su parte, una alta correlación, $r(79) = .75$, $p < .001$. Todo lleva a pensar que la Escala VINCES será un instrumento de mucha utilidad heurística en esta área.

Internalidad y valor incentivo de la meta (estudios)

Todavía más reciente es un trabajo por Romero García (1983) en el cual se considera a nivel teórico la relación entre la internalidad como motivación intrínseca y el valor conferido a la meta. Se propone allí que el valor incentivo de la meta (el estudio) está determinado por el grado de internalidad del sujeto. Los datos apoyaron la hipótesis. Los sujetos de alta

internalidad valoraron más los estudios que los sujetos de baja internalidad. Asimismo, se hipotetizó y encontró que los sujetos de internalidad alta esperaban obtener calificaciones mayores que los sujetos de internalidad baja. Y se replicó una vez más el hallazgo de que los sujetos de alta internalidad obtenían calificaciones más altas que los de baja internalidad. La conceptualización de la internalidad como motivación intrínseca abre nuevas perspectivas a la investigación. Y conceptualizar al valor de la meta como determinado por el nivel de internalidad del sujeto, permite a su vez consideraciones teóricas y empíricas distintas a las tradicionales. Ambos avances estimularán, sin duda, nuevos proyectos de investigación.

Internalidad del profesor, internalidad del estudiante y rendimiento académico

Habiéndose encontrada repetidas veces que los estudiantes de alta internalidad obtienen mejores calificaciones que sus contrapartes de baja internalidad, un paso natural en la conducción de la investigación era explorar el efecto de la internalidad del profesor sobre el rendimiento académico del estudiante y explorar también el efecto combinado de ambas internalidades, la del profesor y la del estudiante, sobre el rendimiento de este último. El estudio fue realizado por Cendra y Romero García (1983) con una muestra de estudiantes de educación secundaria.

Los resultados indicaron que los estudiantes de profesores de baja internalidad obtenían calificaciones más altas que los estudiantes de profesores de alta internalidad. Se replicó, por supuesto, el hallazgo de que los estudiantes de internalidad alta rinden más que los de baja internalidad. En realidad, los estudiantes que ofrecieron peor rendimiento fueron los de baja internalidad con profesores de alta internalidad. Estos resultados son por demás interesantes y pudieran ser interpretados como significando que los profesores de baja internalidad califican más liberalmente, esto es, otorgan notas más altas. Una teoría manejada por algunos investigadores estadounidenses es que el mejor rendimiento debe producirse en las situaciones congruentes (profesores y estudiantes de alta internalidad o ambos de baja internalidad) y el peor rendimiento en las situaciones incongruentes (profesor de alta internalidad y estudiantes de baja internalidad, o viceversa).

Los datos venezolanos apoyan parcialmente la teoría: mayor rendimiento en las situaciones congruentes y menor rendimiento en el caso del profesor de alta internalidad y estudiante de baja internalidad. Pero los estudiantes de alta internalidad con profesores de baja internalidad rindieron de manera equivalente a los ubicados en las situaciones congruentes. Hay material para la elaboración de hipótesis. Considérense estas preguntas: (a) ¿Será acaso que realmente los profesores de baja internalidad “inflan” inintencionalmente sus calificaciones? (b) ¿O será que los profesores de alta internalidad “castigan” con calificaciones bajas a los estudiantes de baja internalidad? (c) ¿O será que ciertamente los estudiantes de baja internalidad no pueden rendir con profesores de alta internalidad?

Internalidad del estudiante y del profesor, y evaluación de la ejecución académica del profesor

En el aparte anterior se reseñó un trabajo en el cual, como de costumbre, los evaluados son los estudiantes. Aquí se reportará un estudio distinto (Rodríguez y Romero García, 1983). En este estudio los profesores fueron los evaluados. Los estudiantes, diferenciados según su grado de internalidad (alta vs. baja) evaluaron a sus profesores, también diferenciados de acuerdo a su internalidad (alta vs. baja), utilizando para ello un instrumento especialmente diseñado y validado (Escala EFIDO). Los resultados indicaron que los profesores de alta y baja internalidad fueron evaluados de manera equivalente, independientemente de la internalidad del estudiante. Pero los estudiantes de alta internalidad evaluaron más favorablemente a sus profesores que los estudiantes de baja internalidad, independientemente del grado de internalidad del profesor. Este es otro resultado a ser considerado cuidadosamente en la escena nacional. Cada día se hace más necesaria la evaluación de los docentes universitarios. Las discrepancias surgen respecto a qué áreas de actividad evaluarles y utilizando qué instrumentos o medios. Una de las alternativas planteadas es darle algún peso a la evaluación que los estudiantes hagan de sus profesores, asumiendo, por supuesto, que el juicio de los estudiantes refleja válidamente la eficiencia del profesor.

Los resultados aquí reportados podrían indicar que la evaluación de los estudiantes refleja más sus características de personalidad (nivel de internalidad) que la propia ejecución docente del profesor. En este mismo trabajo se utilizó otro indicador de la ejecución docente del profesor, aquella reflejada por su puntaje en las actividades académicas extra- aula, puntaje asignado por una comisión clasificadora independiente de los investigadores. Esas actividades incluyen la asistencia y aprobación de cursos, obtención de nuevos grados académicos (maestría, doctorado) y publicaciones. En ese puntaje los profesores de alta internalidad superaron significativamente a los de baja internalidad. Los puntajes señalan obviamente una diferencia en el logro profesional, pero esa diferencia (a) no es reflejada en la actividad docente del profesor o (b) no es percibida por los estudiantes. Cualquiera sea el caso se requiere seguir investigando en este campo.

Necesidad de logro y rendimiento académico

La variable necesidad de logro también ha venido siendo estudiada en el laboratorio de Psicología de la Universidad de Los Andes. El interés original por este constructo nació del trabajo de McClelland y sus colaboradores (McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953). Usando el Test de Apercepción Temática (TAT) de Murray (1938) McClelland se dio a la tarea de medir la presencia de la necesidad de logro a nivel de la fantasía o imaginación del sujeto, desarrollando toda una metodología que ha resultado de la mayor utilidad. En la conceptualización de McClelland la necesidad de logro está expresada en el establecimiento de metas realistas, la persistencia en la consecución de las metas, el uso inteligente del feedback proveniente de la propia ejecución, la asunción de responsabilidad por el éxito y el

fracaso, la escogencia de riesgos moderados y el exigirse niveles cada vez más altos de ejecución, esto es, competir en relación a niveles de excelencia auto determinados. El TAT permite medir la presencia de estos componentes y la necesidad de logro queda así definida operacionalmente por ese solo instrumento. Atkinson (1964), colaborador de McClelland, tomó un camino ligeramente distinto, operacionalizando la necesidad de logro como la tendencia a buscar el éxito menos la tendencia a evitar el fracaso. El primer componente es definido operacionalmente a través del TAT y el segundo es generalmente operacionalizado en el área de la ejecución intelectual o académica a través de Escalas de Ansiedad, siendo la más usada la Escala Sarason (Sarason, 1978).

En el Laboratorio de Psicología, Salom de Bustamante (1981a) realizó un estudio dirigido a determinar cuál de los modelos (el de McClelland o el de Atkinson) resultaba mejor predictor de ejecución académica en muestras venezolanas. Al mismo tiempo esta autora exploró la relación entre necesidad de logro e internalidad. Los resultados fueron los siguientes. Cuando se usa la operacionalización de McClelland (el TAT solo) la correlación con las medidas de internalidad son despreciables: .04 con la Internalidad Total derivada de las Escalas Levenson y -.02 con el puntaje en la Escala Rotter. Usando, en cambio, la operacionalización de Atkinson, la correlación sube a .32 con la Internalidad Total (Levenson) y a .35 con la Escala Rotter, siendo ambos coeficientes significativos a nivel de .01. Por otro lado, la correlación entre logro y rendimiento es de .18 con la operacionalización McClelland (n.s.) y .25 con la operacionalización Atkinson ($p < .01$; n para todas las correlaciones=110). Salom de Bustamante concluyó que la operacionalización de Atkinson reflejaba mejor la relación entre necesidad de logro e internalidad, siendo al mismo tiempo mejor predictor de ejecución académica que la medida de McClelland. Cabe también destacar que en este estudio los sujetos de alta necesidad de logro, operacionalizada según Atkinson, obtuvieron mejores calificaciones que los de baja necesidad de logro (13.33 vs. 10.67), $t(40) = 2.59$, $p < .025$. Asimismo, el grupo de alto logro repitió menos cursos que el de bajo logro (.67 vs. 2.05), $t(40) = -2.30$, $p < .05$.

En un trabajo posterior (Salom de Bustamante y Sánchez B., 1983) se replicó el hallazgo consistente en que los estudiantes de alto logro ofrecen mejor rendimiento académico que los de bajo logro y se reportó un nuevo resultado proveniente de un experimento de laboratorio: los estudiantes con alta necesidad de logro persistieron más en las tareas experimentales que los sujetos con baja necesidad de logro.

En otro estudio, Salom de Bustamante (1981b) manteniéndose dentro del modelo de Atkinson, comparó la efectividad en predecir rendimiento académico de dos medidas de necesidad de logro: (a) el modelo original de Atkinson consistente en restar al puntaje TAT estandarizado ($zTAT$) el puntaje Sarason estandarizado ($zSAR$); y (b) la Escala Mehrabian (Mehrabian, 1978) la cual incluye ítems que miden tanto la tendencia al logro como la evitación del fracaso. Ambas medidas resultaron igualmente efectivas. La medida combinada

TAT – SARASON correlacionó significativamente con rendimiento académico en la universidad, $r(108) = .25$ $p < .05$; y también lo hizo así la Escala Mehrabian, $r(130) = .24$, $p < .05$.

Es también de importancia reseñar que el comportamiento de las dos medidas ofreció alguna diferencia. La confiabilidad de la Escala Mehrabian resultó alta tanto en términos de consistencia interna (homogeneidad y equivalencia de los ítems) como en términos de estabilidad (test – retest), mientras que el carácter proyectivo del TAT impidió el cálculo de índices de confiabilidad. En cuanto a validez, sin embargo, el TAT resultó superior por no estar asociado ni a inteligencia ni a estatus socioeconómico. La Escala Mehrabian, en cambio, mostró una asociación significativa con esas dos variables.

En definitiva, el trabajo de Salom de Bustamante ha puesto de manifiesto la asociación entre necesidad de logro y rendimiento académico en muestras venezolanas y ha dejado a disposición de otros investigadores un conjunto de instrumentos con sus estudios de validez y confiabilidad realizados dentro de las mayores exigencias técnicas.

Grado de elaboración lingüística y rendimiento académico

En un experimento de laboratorio, Morales y Romero García (1980) exploraron los efectos de la situación social (formal vs. informal) sobre la elaboración lingüística de los sujetos. En contra de lo hipotetizado, la situación no afectó significativamente la elaboración lingüística de estudiantes provenientes de los extremos del continuo de estatus socioeconómico (ESE) identificables en la clientela universitaria. Pero en ese mismo trabajo se hipotetizó y se encontró que, a diferencia de lo reportado por Bernstein (1962), Lastra de Suarez (1972) y Hawkins (1977), los grupos extremos en términos de estatus socioeconómico resultaron equivalentes en diez variables sociolingüísticas relevantes. Se asumió que ambos grupos provenían de un estrato medio de la sociedad venezolana pero se extremó la diferencia entre ellos en dos variables indicadoras de estatus socioeconómico: el ingreso familiar mensual y la escolaridad del padre. El grupo de ESE bajo tuvo una media de ingreso de 1.876.75 bolívares y la media para la escolaridad del padre fue de 3.67 años. Para el grupo de ESE alto el ingreso promedio fue de 8.433.34 bolívares y la escolaridad del padre alcanzó una media de 12.75 años. Esos mismos grupos difirieron también significativamente en inteligencia (medida en el Test Catell, Escala 3 Formas A+B), con el grupo de ESE alto mostrando mayor inteligencia. La diferencia en potencial intelectual validó en cierta forma las diferencias en ingreso y escolaridad.

Así, considerando todas estas diferencias es lógico asumir que se trataba de dos grupos claramente diferentes en términos de ESE. No obstante, al comparar ambos grupos extremos no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables siguientes: (1) total de palabras, (2) total de frases, (3) total de palabras en frases completas, (4) total de sustantivos abstractos, (5) total de sustantivos concretos, (6) total de adjetivos no-repetidos, (7) total de

expresiones socio céntricas, (8) total de expresiones egocéntricas, (9) total de anécdotas y ejemplos, y (10) total de expresiones repetitivas. Claramente, pues, en Venezuela las diferencias en ESE no han cristalizado o no se expresan en formaciones lingüísticas diferenciadas.

Basándose en los hallazgos previos sobre la relación entre internalidad y rendimiento académico en este estudio también se hipotetizó que independientemente del ESE del sujeto, si se generaban grupos extremos en términos de elaboración lingüística, esos grupos diferirían en su ejecución académica. La elaboración lingüística (código relativamente ‘elaborado’ o ‘restringido’) fue operacionalizada en base a las variables total de palabras, total de sustantivos abstractos y total de adjetivos no-repetidos. Los sujetos con puntajes altos en las tres variables fueron asignados al grupo de “código” relativamente elaborado (alta elaboración) y los sujetos con puntajes bajos en las mismas variables fueron asignados al grupo de “código” relativamente restringido (baja elaboración). El promedio de calificaciones del grupo de alta elaboración fue de 14.34 contra 11.10 correspondiente al grupo de baja elaboración, $t(22) = 3.42, p < .01$. De esta forma se mostró nítidamente la relación entre la elaboración lingüística y ejecución académica con una metodología netamente cuantitativa y fácilmente replicable.

Estos resultados incentivaron el diseño, la implementación y la puesta a prueba de una batería de tests específicamente concebida para medir el grado de elaboración lingüística (GEL). Morales de Romero (1982) presentó la conceptualización de la nueva variable y sus relaciones con estatus socioeconómico, rendimiento académico e inteligencia. En ese estudio, los sujetos con GEL alto obtuvieron calificaciones superiores ($X = 12.20$) a los sujetos con GEL bajo ($X = 8.61$), $t(40) = 3.96, p < .001$. Los sujetos con GEL alto no difirieron de los sujetos con GEL bajo en inteligencia no verbal, medida con el Test Cattell (Escala 3, Formas A+B) y con el test D-48, ni tampoco en ESE, utilizando como indicadores el ingreso mensual total y la escolaridad del padre.

Los resultados en esta área son claros. El GEL está asociado a rendimiento académico. En el primer estudio (Morales de Romero y Romero García, 1980) el GEL fue definido sobre una base empírica, no conceptual, esto es, el total de palabras, el número de adjetivos no-repetidos y el número de sustantivos abstractos. Y definido así el GEL mostró una evidente asociación con rendimiento académico. En el estudio más reciente (Morales de Romero, 1982) el GEL fue definido teóricamente como la variedad de estrategias lingüísticas (léxicas, sintácticas y semánticas) disponibles (comprensibles, producibles y juzgables) para un sujeto en diferentes modalidades (escuchando, hablando, leyendo o escribiendo). Y para su medición se usó la Batería ESCALIN 81 especialmente diseñada para reflejar la conceptualización de la variable. La batería incluye cinco subtests: (1) vocabulario, que mide las alternativas léxicas del sujeto en un tiempo limitado; (2) complementación cerrada, que mide la coordinación y organización sintáctico-semántica; (3) juicio gramatical de equivalencia, que mide la intuición lingüística del sujeto y su conocimiento de las reglas de gramaticalidad; (4) completación

abierta, que mide productividad lingüística y organización sintáctica; (5) calificación, que mide la capacidad del sujeto para discriminar, precisar y codificar la información. Medido con esta batería el GEL de nuevo resultó un predictor confiable de rendimiento académico. Morales de Romero y Salom de Bustamante (1981) realizaron el estudio de confiabilidad y validez de la batería con resultados positivos. Y en un trabajo de mucho interés teórico Morales de Romero (1981) conceptualiza al lenguaje como variable instrumental y mediadora del rendimiento académico dentro de la línea de teorización de la pobreza psicológica o pobreza motivacional inicialmente desarrollada por Romero García (1979a). También en esta área de las relaciones entre elaboración lingüística y rendimiento académico el trabajo ha sido fructífero, tanto a nivel de la construcción de un modelo explicativo como de la producción de los instrumentos de medición que permiten hoy el diseño y la ejecución de nuevos proyectos de investigación.

B. OTROS RESULTADOS DE INTERÉS PARA LOS EDUCADORES

Metodologías de enseñanza, internalidad y rendimiento académico

La efectividad del programa de intervención psicológica para aumentar la internalidad y el rendimiento académico de los estudiantes incentivó la investigación en el área de los métodos de enseñanza. Más precisamente, Gardiè y Romero García (1983) diseñaron una metodología de la enseñanza de la Bioquímica dirigida a incrementar la internalidad y a mejorar el rendimiento académico, usando como sujetos a estudiantes del Instituto Universitario Pedagógico de Maracay. La estrategia de enseñanza estuvo caracterizada por la participación individual y grupal de los estudiantes en la consecución de los objetivos acordados conjuntamente con el profesor. Esquemáticamente, el trabajo docente se realizó de esta forma. Las reuniones se iniciaban con una exposición del profesor, seguida por exposiciones de los estudiantes en forma individual o en equipos de tres miembros. Luego se continuaba con la discusión del material tratado en grupos de 6 estudiantes y finalmente se pasaba a una discusión plenaria. Este procedimiento, relativamente convencional, era además apoyado por el uso de módulos de auto-aprendizaje y el uso permanente de recursos audiovisuales. La participación en la selección de objetivos y el trabajo sistemático para el logro de esos objetivos fueron considerados como medios apropiados para incentivar mayor internalidad. El constante feed-back del profesor también debió trabajar en la misma dirección, así como el uso auto determinado de los módulos de aprendizaje.

Los resultados apoyaron parcialmente la hipótesis de que la metodología experimental afectaría el grado de internalidad de los sujetos, como este es recogido en las Escalas I, OP y A de Levenson. Comparado con el grupo control, el grupo experimental obtuvo una ganancia marginalmente significativa ($p < .10$) en la Escala A, y no cambió significativamente en la Escala OP. Estos resultados fueron interpretados como indicando que la estrategia de

enseñanza experimental no afectó la percepción de los estudiantes en cuanto al rol autoritario y controlador del profesor (Escala OP), aunque los estudiantes sí aumentaron sus creencias en su propia capacidad para controlar su conducta de aprendizaje (Escala I). Obviamente, la metodología experimental requiere cambios en la concepción del rol profesoral y también en el diseño de situaciones de aprendizaje que permitan al estudiante mayor toma de decisiones. La intervención metodológica fue, sin embargo, completamente exitosa en producir un incremento del rendimiento académico de los sujetos. Ese rendimiento fue medido en términos del Promedio de Notas Finales de todas las asignaturas cursadas excepto Bioquímica, la asignatura utilizada para el experimento. No se incluyó Bioquímica para evitar posibles sesgos, como era de esperarse.

En un trabajo, ligeramente emparentado con este, Alarcón Mendoza, Romero García y Díaz de Sisco (1982) implementaron una metodología de la enseñanza del diseño arquitectónico dirigido a aumentar el rendimiento académico y la creatividad, utilizándose como sujetos a estudiantes de arquitectura de la Universidad de Los Andes, en Mérida. La metodología estuvo inspirada en proposiciones de Rogers (1975) sobre estrategias docentes que facilitan el aprendizaje. Ellas incluyeron (a) proporcionar los recursos disponibles de manera directa (uso de un texto especialmente escrito al efecto, entre otros); (b) el uso de contratos donde el alumno fijaba objetivos y planificaba sus acciones para lograrlos; (c) el uso de grupos formados sobre una base voluntaria y con capacidad para aprender por iniciativa propia; y (d) el fomento de situaciones que promovían investigación, descubrimientos autónomos e imaginación creadora.

Los resultados mostraron que los sujetos experimentales obtuvieron mejores calificaciones ($X = 13.40$) que los sujetos control ($X = 11.90$), $t(57) = 2.90$, $p < .05$, en el proyecto final del curso evaluado por el jurado de tres personas nombrado por el Departamento de Diseño, el cual otorgaba una calificación por consenso. Además de esta evaluación se usó un juez ciego para evaluar el mismo proyecto final utilizando una muestra aleatoria de 28 sujetos (15 experimentales y 13 de control). De nuevo los sujetos experimentales lograron calificaciones más altas ($X = 14.33$) que los sujetos control ($X = 9.07$), $t(26) = 4.19$, $p < .01$. En cuanto a la creatividad mostrada en el proyecto final, los resultados fueron semejantes. Usando una escala *ad hoc* el juez ciego evaluó la creatividad, resultando los estudiantes experimentales con una media mayor (15.08) que los estudiantes control (8.22), $t(26) = 3.91$, $p < .001$. Los dos estudios reseñados muestran que los cambios metodológicos pueden mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, así como otras variables de relevancia motivacional (internalidad) o de la mayor importancia para carrera específicas (la creatividad para los arquitectos). El camino está abierto para nuevos proyectos en esta área.

Modificaciones ambientales y rendimiento académico

Un trabajo relativamente novedoso y de franca relevancia para los educadores fue realizado por Díaz de Sisco, Romero García y Alarcón Mendoza (1981). La idea central de ese trabajo fue evaluar el efecto que modificaciones ambientales en un taller de Diseño Arquitectónico, combinadas con el uso diferencial del mobiliario del taller, podrían tener sobre (a) las actitudes de los estudiantes hacia el taller y (b) su rendimiento académico. Con el apoyo financiero del Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico de la Universidad de Los Andes y el respaldo de las autoridades de la Facultad de Arquitectura pudo realizarse este estudio como un verdadero experimento de campo. Se escogieron dos talleres equivalentes en dimensiones y estado físico, y al azar uno fue asignado a la condición experimental. Este fue el que sufrió las modificaciones que consistieron en dotarlo de piso nuevo, reubicar la pizarra (pasándole al fondo de salón), cubrir con cortinas los ventanales de la pared exterior, pintar las paredes en colores de tonalidades tenues, colocar carteleras a lo largo de toda la pared interior, colocar un mueble especial para almacenar los proyectos, eliminar la tarima y aumentar la iluminación artificial. Además, durante todo el experimento el taller modificado fue sólo utilizado para el trabajo experimental. El taller control fue mantenido en las condiciones normales, esto es, con el piso deteriorado, las paredes sucias, con tarima y pizarra colocadas a la entrada del taller, con la luz sol penetrando totalmente porque no se disponía de cortinas o persianas, y siendo en definitiva el aspecto general opuesto al del taller experimental.

Los resultados mostraron que (a) los estudiantes experimentales, tres meses después de terminado el estudio mostraban actitudes más favorables hacia el taller de diseño que los estudiantes control; (b) los sujetos experimentales asistieron más a clase en el taller modificado que los estudiantes control en el taller no-modificado; (c) el número de sujetos desertores fue significativamente menor en el taller experimental en comparación con el taller control; y (d) el rendimiento de los sujetos experimentales fue significativamente mejor que el de los sujetos control, evaluado ese rendimiento de los sujetos experimentales fue significativamente mejor que el de los sujetos control, evaluado ese rendimiento en el trabajo final que debe presentarse en el curso de Diseño.

Este estudio fue el fruto de un exitoso trabajo de colaboración entre arquitectas (las dos autoras) y un psicólogo social, y sus resultados merecen al menos un comentario. La calidad del ambiente afecta, sin duda, la conducta del ser humano. La institución universitaria está obligada a ofrecer ambientes de aprendizaje estimulantes y educativos en sí mismos. Este experimento de campo mostró cómo unas modificaciones ambientales relativamente económicas afectaron positivamente las actitudes de los estudiantes hacia el taller y, más importante aún, su ejecución académica. Lamentablemente, sólo un semestre más tarde el taller modificado, al ser incorporado al uso rutinario, daba muestras de marcado deterioro. La realidad del subdesarrollo social y educacional se impuso, pero el área sigue abierta a

investigadores cuya motivación no se vea menguada por los inevitables castigos de la realidad venezolana.

El mensaje para los educadores es al mismo tiempo preciso: lograr en las aulas un ambiente agradable y funcional, y usar el mobiliario de acuerdo a la tarea a ser realizada.

Autoritarismo, estilo docente y rendimiento académico

Este resumen continúa con la presencia del trabajo de Escalante (1979) sobre las relaciones entre autoritarismo (Adorno et al, 1969), estilo docente y ejecución académica. Para sus investigaciones, Escalante (1980) generó su propia versión de la Escala F como operacionalización del constructo. En su estudio este autor: (a) examinó los índices de rechazo de los estudiantes de primaria hacia dos estilos docentes opuestos (autoritario versus democrático); (b) tipificó los patrones conductuales básicos de las maestras; y (c) elaboró conclusiones acerca de la influencia de esos patrones sobre los índices de rendimiento.

La muestra final de maestras (50) fue separada en dos grupos en base a sus puntajes en la Escala F: un grupo de maestras autoritarias (29) y un grupo de maestras democráticas (21). Se procedió luego a escoger al azar aproximadamente el 45% de los alumnos de cada sección (maestra) y a ellos se administró la Escala de Estilo Docente (aceptación-rechazo). También se observó la conducta de las maestras en el aula a través de un Registro de Conductas. Los resultados evidenciaron un significativo rechazo del estilo autoritario por parte de los estudiantes (de 4º, 5º y 6º grados) en las áreas de comportamiento, interacción, intolerancia y estructuración de la actividad, que son instancias definidoras de la participación de la maestra en el aula. Semejante rechazo implica deficiencias en los esquemas de comunicación, en la reglamentación del trabajo grupal, en la aceptación del trabajo académico, en el manejo de la disciplina y en la generación de un apropiado “clima” docente.

Escalante (1979) señala que las actitudes y conductas de la maestra en el aula son menos positivas mientras ella es más autoritaria y que tales actitudes y conductas afectan negativamente el rendimiento de sus estudiantes. Los estudiantes de maestras democráticas obtuvieron un promedio de calificaciones de 14.35 mientras que los estudiantes de maestras autoritarias apenas alcanzaron un promedio de 12.99, siendo la diferencia claramente significativa ($p = <.005$). También cree Escalante que la conducta de la maestra en el Aula es predecible a partir de su puntaje en la Escala F, pues esos puntajes correlacionan (variando entre .34 y .42) con los puntajes en el Registro de Conductas. Y ambos a su vez se ven ratificados por la aceptación o rechazo mostrados por los estudiantes.

Resumiendo, el trabajo de Escalante muestra con claridad las ventajas del liderazgo democrático de los maestros en contraposición al liderazgo autoritario. Huelga comentar la relevancia de estos hallazgos para los educadores.

Otras variables de potencial interés

Dentro de la denominada “pobreza motivacional” una variable a ser estudiada es el llamado diferimiento de la recompensa, esto es, la capacidad del sujeto para rechazar una recompensa de relativo menor valor pero inmediatamente obtenible a favor de otra de relativo mayor valor pero obtenible en un futuro cercano. Esta capacidad se supone asociada al control de los impulsos y se cree indicadora de madurez psicológica. En la literatura especializada se ha reportado que los niños de menor estatus socioeconómico difieren menos que los niños de mayor estatus socioeconómico. Esto se mantuvo en un estudio hecho en Trinidad (Mischell, 1958) y en otro realizado en Estados Unidos (Strickland, 1972). Romero García y Sánchez B. (1982) argumentaron, dentro de la línea teórica desarrollada por el primero de estos autores, que en Venezuela no se encontrarían semejantes diferencias. Y utilizando el paradigma experimental de Mischel (1958) compararon la conducta de diferimiento de niños de 7 a 9 años de edad pertenecientes a dos grupos socioeconómicos opuestos. Los resultados apoyaron la hipótesis de los autores. Los dos grupos fueron equivalentes en su conducta de diferimiento, existiendo en ambos grupos una alta proporción de niños que no difirieron. Sánchez B. (1982) presentó una revisión del constructo donde pueden apreciarse las áreas de mayor interés. Indudablemente, la educación es una de ellas.

El mensaje para los educadores pareciera ser que no dejen influir su conducta por los estereotipos sociales. Los niños de clase popular son en términos de diferimiento, como lo son también en términos de internalidad, logro y elaboración lingüística, similares a sus contrapartes de mejores condiciones de clase social. Una diferencia que sí ha de tomarse en cuenta es la que aparece en términos de inteligencia (ver Romero García, 1980), según la cual los estudiantes provenientes de estatus socioeconómico alto ofrecen cocientes intelectuales superiores a los estudiantes de ESE bajo. Por ello, con mayor razón, los educadores no deberían discriminar a los estudiantes en base a estereotipos motivacionales asociados a clase social.

Una nueva variable, cuya investigación recientemente ha iniciado Sánchez B. (en prensa) es la necesidad de cognición, definida en términos de la necesidad que tiene el individuo de estructurar significativa e integradamente situaciones relevantes, o de entender e interpretar lógicamente la experiencias vividas. Se está ahora en la fase de definir operacionalmente el constructo, pero es de esperarse que su estudio colabore en alguna medida con el conocimiento de la dinámica motivacional del venezolano, particularmente del estudiante venezolano, y esto, de nuevo, será de relevancia para los educadores.

Con este comentario se cierra esta segunda parte. Se espera que los resultados expuestos llamen la atención de profesores y administradores educacionales. Ojalá esos resultados sean alguna vez utilizados para mejorar la práctica educativa venezolana.

REFERENCIAS

- Adorno, J.W., Frenkel-Brunswik, E, E, Levinson, D, J., y Sanford, R.N. **The authoritarian personality**: Studies in prejudice. New York: Norton, 1969.
- Alarcón Mendoza, R., Romero García, O., y Díaz de Sisco, V. Metodología de enseñanza, rendimiento y creatividad en los estudiantes de arquitectura. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 29, 1983.
- Atkinson, J. W. **An introduction to motivation**, Princeton, N.J.: D. Van Nostrand Company Inc., 1964.
- Atkinson, J. W. Change of activity: A new focus for the theory of motivation. En J. Mischel, **Human action: Conceptual and empirical issues**. New York: Academic Press, 1969, pp. 105-133.
- Bernstein, B. Social class, linguistic codes and grammatical elements, *Language and Speech*, 1962, 5, 221-240.
- Cendra, G., Romero García, O. Internalidad del profesor, internalidad del estudiante y rendimiento académico. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 41, 1983.
- Escalante, G. Autoritarismo y estilo docente. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 11, 1979.
- Escalante, G. La Escala F en muestras venezolanas. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 13, 1980.
- Esqueda Torres, L. Locus de control y estimación subjetiva del tiempo. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 17, 1981.
- Fuentes, A. y Romero García O. Valor incentivo de los estudios y rendimiento académico. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 35, 1983.
- Gardie, O y Romero García, O. Efectos de una metodología de aprendizaje sobre locus de control y rendimiento académico. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 43, 1983.
- Hawkins, P.R. **Social class, the nominal group and verbal strategies**. London: Routledge y Kegan Paul, 1977.
- Lastra de Suarez, Y. Códigos amplios y códigos restringidos en el español de Oaxaca, México. *Anales de Antropología*, 1972, 9, 189-207.
- Lefcourt, H. M. **Locus of control: Current trends in theory and research**. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, 1976.
- Levenson, H. Activism and powerful others: Distinctions within the concept of internal-external control. *Journal of personality Assessment*, 1974, 38, 377-383.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., Lowell, E. L. **The achievement motive**. New York: Irvington Publishers, 1953.
- Mehrabian, A. A measure of achieving tendency. *Educational and Psychological Measurement*, 1969, 29, 445-451.
- Mischel, W. Preference for delayed reinforcement: An experimental study of a cultural observation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1958, 56, 57-61.
- Morales de Romero, M. El lenguaje como variable instrumental y mediadora del rendimiento académico. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 22, 1982.
- Morales de Romero, M. Grado de elaboración lingüística: conceptualización y relación con estatus socioeconómico, rendimiento académico e inteligencia. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 30, 1982.
- Morales de Romero, M. y Romero García, O. Variables sociolingüísticas y rendimiento académico de estudiantes universitarios. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 15, 1980.
- Morales de Romero, M. y Salom de Bustamante, C. ESCALIN – 81: Batería para medir grado de elaboración lingüística. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 24, 1981.
- Murray, H.A. **Explorations in personality**. New York: Oxford University Press, 1938.
- Phares, E. J. **Locus of control in personality**. Morristown, N. J. General Learning Press, 1976.
- Prociuk, T. J. y Breen, L. L. Defensive externality and its relation to academic performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, 31, 549-556.
- Rodríguez, I., y Romero García, O. Internalidad del estudiante y del profesor y evaluación de la ejecución académica del profesor. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 42, 1983.
- Rogers, C.R. **Libertad y creatividad en la educación**: El sistema no directivo. Buenos Aires: Paidós, 1975.
- Romero García, O. Pobreza, motivación y rendimiento académico. Conferencia presentada en las segundas Jornadas Venezolanas de Psicología Social, Caracas 1979a (Publicada en *Temas de Educación*, 1980, 1, 43-

58. También publicada en *Conciencia Universitaria*, Publicación del Equipo Rectoral de la ULA, N° 7, abril 1981).
- Romero García, O. Locus of control and academic achievement: Effects of an intervention program. *Dissertation Abstracts International*, Vol. XXXIX, N° 7, 1979b.
- Romero García, O. Locus de control, inteligencia, estatus socioeconómico y rendimiento académico. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 10, 1980.
- Romero García, O. Enfoque motivacional del subrendimiento estudiantil. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 33, 1981a.
- Romero García, O. Incremento en internalidad y rendimiento académico: Efectos de dos formatos de intervención. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 20, 1981b.
- Romero García, O. Motivación intrínseca, motivación de logro y valor incentivo de los estudios superiores. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 27, 1981c.
- Romero García, O. Internalidad como motivación, valor incentivo de la meta y ejecución intelectual esperada. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 34, 1983.
- Romero García, O. y Salom de Bustamante, C. Valor incentivo de los estudios: Conceptualización y medición. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 28, 1982.
- Romero García, O. y Sánchez B., A.N. Diferimiento de la recompensa y estatus socioeconómico. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 31, 1982.
- Rotter, J.B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 1966, 80 whole N° 609.
- Salom de Bustamante, C. Necesidad de logro, locus de control y rendimiento académico. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 19, 1981a.
- Salom de Bustamante, C., y Sánchez B., A.N. Necesidad de logro, persistencia en la tarea y rendimiento académico. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 36, 1983.
- Sánchez B., A.N. Diferimiento de la recompensa: Una revisión. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), Publicación 32, 1982.
- Sarason, I. G. The Test Anxiety Scale: Concept and research. **En** C.D. Spielberger e I.G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety* (vol. 5), Washington D.C.: Hemisphere Publishing Corp., 1978.
- Strickland, B.R. Delay of gratification as a function of race of the experimenter. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972, 22 108-112