

ENFOQUE MOTIVACIONAL DEL SUBRENDIMIENTO ESTUDIANTIL

OSWALDO ROMERO GARCÍA *

El Problema

Al hablar de subrendimiento se establece una comparación implícita entre un nivel de ejecución manifiesto y un nivel de ejecución esperado. El nivel para la ejecución esperada es establecido con relación a: 1) una norma externa (un puntaje dado en una escala dada); 2) un nivel potencial de ejecución (e.e, un determinado cociente intelectual); o 3) un nivel anterior de ejecución (rendimiento previo de un individuo o un grupo).

En cualquiera de estos tres sentidos es posible hablar de subrendimiento estudiantil en Venezuela. El número de estudiantes repitentes en los Ciclos Básicos de las universidades nacionales (alrededor del 40%) ejemplifica el subrendimiento con relación a la norma externa (10 puntos como calificación aprobatoria en la escala de 20 puntos).

Los datos de investigación ya reportados (Romero García, 1980), mostrando que estudiantes repitentes y no-repitentes son equivalentes en términos de cociente intelectual (CI), denuncian el subrendimiento con respecto al potencial, ya que los estudiantes repitentes, teniendo un cociente intelectual normal, ofrecen sin embargo una ejecución inferior a la que cabría esperar en base a su CI.

Tomando globalmente el rendimiento de las universidades en los últimos años, también es legítimo hablar de subrendimiento estudiantil, puesto que el número de ingresos (nuevos estudiantes) aumentó extraordinariamente, pero el número de egresos (graduados) no mantuvo un incremento proporcional, permaneciendo incluso estacionario durante varios años (Romero García, 1979).

Todo lo dicho tiene sólo la intención de presentar el problema desde tres ángulos distintos. Ellos por razones muy precisas. Al abordar el subrendimiento estudiantil surgen de inmediato posiciones simplistas o extremas. Algunos responsabilizan total y absolutamente a los estudiantes, y otros tienden a liberar a los estudiantes de cualquier responsabilidad y asignarles el papel de víctimas del sistema. Así, los estudiantes fracasan porque los profesores son incapaces, las universidades no sirven y el gobierno y la sociedad toda están corruptos. Sin duda, algo de verdad hay en ambas posiciones, pero los juicios

globales y las sobregeneralizaciones no ayudan mucho a comprender el origen, el proceso y las consecuencias de los fenómenos. Esto es, con juicios puramente intuitivos, cargados de emoción e ideología, no explicamos los fenómenos, que es lo que necesitamos hacer si queremos controlarlos.

La forma como se ha presentado el subrendimiento estudiantil invita a pensar en subrendimientos en plural. Cuando el subrendimiento es con relación a la norma externa es muy probable que buena parte de la responsabilidad recaiga sobre instancias institucionales. Si los profesores administran exámenes muy exigentes evidentemente están "subiendo" la nota aprobatoria. Obtener la calificación aprobatoria en una signatura de alta exigencia puede requerir 50% más de conocimientos y esfuerzo que en una asignatura menos exigente. Este es el caso típico de subrendimiento estudiantil "inflado" por los profesores. Por supuesto, siempre habrá que considerar cuál es el nivel de exigencia adecuado según los requerimientos de la carrera, la preparación previa de los estudiantes, la calidad de los profesores y los recursos didácticos disponibles.

¿Qué decir, sin embargo, cuando el subrendimiento es con relación al propio potencial intelectual del sujeto? ¿También en este caso es el profesor altamente responsable del fracaso estudiantil? Sería demasiado arriesgado mantener tal punto de vista. Equivaldría a sostener que el rendimiento de los estudiantes que fracasan está casi totalmente determinado por el profesor; entonces, ¿cómo explicar el éxito de los demás estudiantes? Habría también que aceptar que la motivación de la conducta humana es completamente externa, que no existe motivación intrínseca, y esto es más arriesgado todavía. El punto a subrayar es que en el caso de subrendimiento con relación al propio potencial es legítimo atribuir mayor responsabilidad al estudiante. Claro que en tal situación es posible cuestionar el instrumento de medición. Un determinado CI no refleja el verdadero "paquete" de habilidades cognitivas del estudiante. El test también puede estar sesgado culturalmente, por supuesto. Pero tómese en cuenta que en el estudio ya citado (Romero García, 1980) los estudiantes "fracasados" y "exitosos", que eran equivalentes en CI, también eran equivalentes en su procedencia socioeconómica. Más aún, para tener una visión más completa, se encontra-

Papel presentado en el Encuentro Latinoamericano de Psicología, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Septiembre 1981.

* Laboratorio de Psicología, Universidad de Los Andes, Mérida.

ron diferencias de CI asociadas a estatus socioeconómico (mientras más alto el status socioeconómico mayor el CI), pero los estudiantes repitientes y no repitientes provenían proporcionalmente de los tres niveles de estatus socioeconómico usados y presentaban CI equivalentes. En cambio, la responsabilidad personal por el éxito y el fracaso (medida como locus de control) sí diferenció entre estudiantes repitientes y no repitientes. Hay pues, lugar para decir que los estudiantes son en alguna medida responsables de su propio fracaso, aunque esto moleste a demagogos y a profesores y autoridades pusilánimes y complacientes.

El caso del subrendimiento con relación a la ejecución anterior del grupo es otra instancia para la cual la responsabilidad de las instituciones educacionales y el sistema social aumentan claramente. Se ha permitido que el "ser estudiante" se constituya en un modo de vida para sujetos que no reúnen las condiciones necesarias para el trabajo académico, o que permanecen en la universidad como activistas políticos, o que simplemente tratan de evitar su incorporación al mercado de trabajo. La responsabilidad de la institución es mayúscula en esta dimensión. El no exigir requisitos de ingreso y permanencia, el permitir la repitencia infinita de cursos son mecanismos reforzadores del subrendimiento. Aquí el Estado también debe aceptar su cuota de responsabilidad por tolerar y a veces estimular tal situación por simple conveniencia política.

Esta presentación no agota, en lo absoluto, el problema del subrendimiento. Se ha pretendido solamente comentarlo en referencia a algunas condiciones institucionales, personales y sociales. Pero ello es suficiente para el propósito de este papel.

El Enfoque

Se asume que la conducta de los miembros de un sistema social es, en medida variable, función de la organización de ese sistema. Y esto es válido para los subsistemas. Siguiendo a otros investigadores (Sarbin, 1970; Pareek, 1970) se postula que el sistema social produce conductas mediadas por cogniciones (expectativas, motivos, etc.). Como ya se señaló en un papel anterior (Romero García, 1981a) la sociedad venezolana produce conductas de irresponsabilidad personal, conformismo e inmediata satisfacción de necesidades mediadas por expectativas de control externo, baja necesidad de logro y orientación temporal presente, para dar un ejemplo. A nivel del ambiente universitario estas conductas son reproducidas miméticamente. Una buena parte del cuerpo docente carece del adecuado conocimiento de la asignatura que imparte y de sus técnicas de enseñanza (irresponsabilidad docente); enseña los mismos contenidos programáticos durante años (baja necesidad de logro) y no planifica su trabajo (orientación presente). Los estudiantes, por su parte, tampoco asumen responsabilidad personal por su trabajo

académico, no aprenden los contenidos que están obligados a aprender, estudian sólo horas antes de los exámenes, se proponen como meta la obtención de la calificación aprobatoria mínima y usan mecanismos individuales ilegítimos (hacer trampa en los exámenes, adular al profesor) con la finalidad de aprobar los cursos.

Debe agregarse que el esquema de conducta social presentado arriba (sistema social - cogniciones - conductas) incluye la retroalimentación de las cogniciones y conductas hacia el sistema social y de las conductas hacia las cogniciones. A nivel del ambiente universitario puede considerarse el siguiente ejemplo. La estructura universitaria genera expectativas de fracaso (alto índice de repitientes en asignaturas-filtro). Estas expectativas, una vez instaladas, median las futuras conductas de aprendizaje del individuo llevándolo a nuevos fracasos. A medida que este proceso se repite, el estudiante pierde progresivamente la confianza en su capacidad para controlar el medio ambiente a través de su conducta; se siente dominado por los profesores, la suerte o el destino; disminuye cada vez más su nivel de aspiración, conformándose con aprobar una o dos asignaturas y aceptando como normal su fracaso en las otras; desarrolla en síntesis la configuración conductual de la externalidad, la ausencia de logro y la desesperanza aprendida; y sus deseos de competencia y autodeterminación (motivación intrínseca) bajan a niveles de activación despreciables.

Seguidamente se presenta el paradigma utilizado para explicar el subrendimiento académico, limitándolo a los factores estructurales más salientes y a tres variables motivacionales que son: internalidad (locus de control interno) necesidad de logro y motivación intrínseca, conceptualizada ésta última como deseos de autodeterminación y competencia (Deci, 1975).

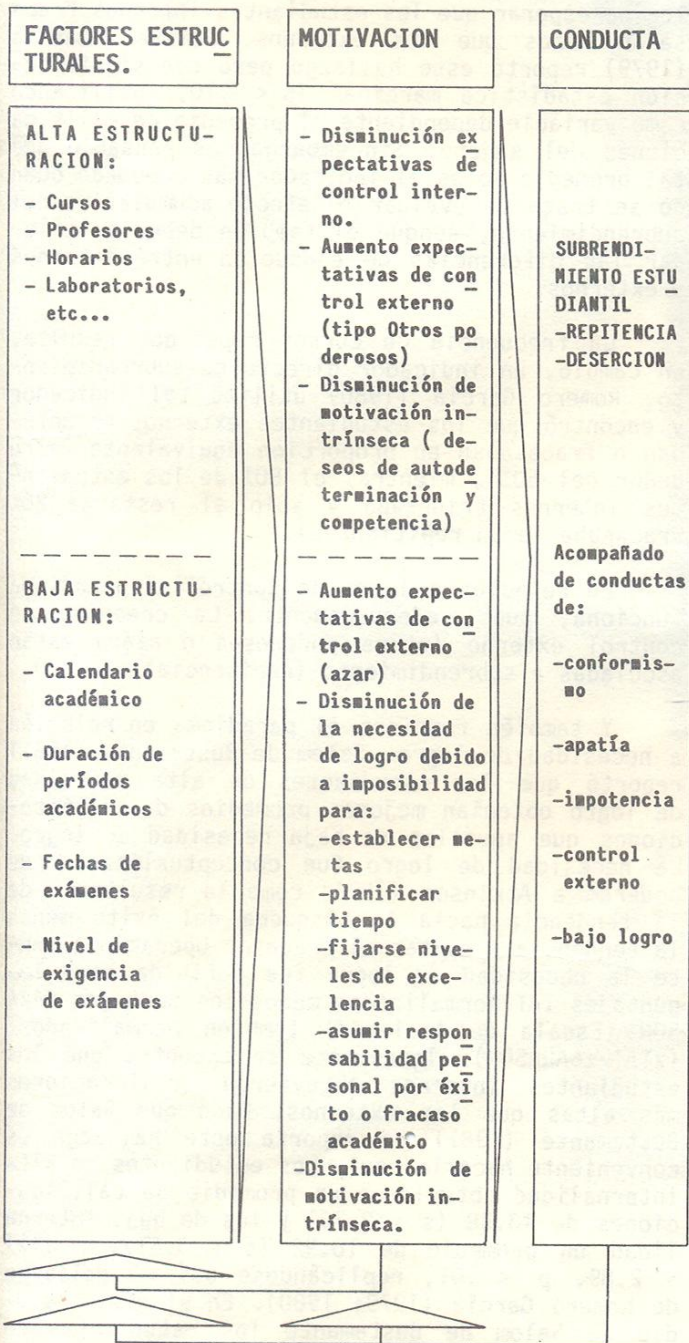
Sobre esta última variable, aún no trabajada a nivel de investigación en el Laboratorio de Psicología, conviene agregar algo más. La motivación de autodeterminación y competencia de Deci (1975) es muy similar a la motivación de competencia de White (1959). Pareciera que lo fundamental en estos conceptos es la postulación de una motivación dirigida a: a) buscar estimulación cuando se carece de ella, o b) a vencer desafíos que se encuentran o se crean. De esta motivación general se diferenciarían a partir de la misma infancia, motivaciones intrínsecas específicas, como responsabilidad por el éxito o fracaso, logro o realización personal.

Factores Estructurales

El paradigma muestra que las universidades manifiestan una situación inconsistente en cuanto a su organización académica. Hay componentes que presentan alta estructuración, en el sentido de ser inflexibles, rígidos. Al estudiante, al menos en la Universidad de Los Andes, no le es permiti

do seleccionar cursos, profesores, horarios o cualquier tipo de actividad. Aún las asignaturas llamadas electivas no son tales para los estudiantes. Lo son a veces para los directivos que escogen un curso para ser ofrecido a todos los estudiantes. Realmente, pues, la universidad no enfrenta al estudiante con una gama de situaciones que le exijan ejercer su capacidad de evaluar los factores relevantes y tomar las decisiones más apropiadas para sus intereses. Nótese que los aspectos donde los estudiantes pudieran tener más interés en tomar decisiones (cursos, profesores, horarios) son ciertamente los más inflexibles.

PARADIGMA DEL SUBRENDIMIENTO ESTUDIANTIL



Al mismo tiempo la universidad presenta como componentes de muy baja estructuración precisamente los que debieran ser más estables y confiables, y donde la toma de decisiones por parte de los estudiantes sería relativamente irrelevante (calendario, duración de períodos lectivos, fecha de exámenes).

Si se tratara de ofrecer un ambiente académico generador de responsabilidad personal, motivación de logro y motivación intrínseca, entonces los factores actualmente rígidos deberían ser flexibles y los actualmente flexibles (baja estructuración) deberían ser estables y confiables. Como la universidad presenta la situación aparentemente absurda ya descrita, genera consecuentemente las motivaciones y conductas que aparecen en las otras dimensiones del modelo.

Motivación:

La situación de alta inconsistencia que presenta la universidad en sus aspectos estructurales u organizacionales genera motivaciones asociadas al subrendimiento. Las circunstancias de abuso de poder profesoral o de predominio de eventos azarosos necesariamente generan creencias en control externo. En la figura se intentó señalar que los elementos de alta estructuración producirían disminución del control interno, aumento del control externo del tipo "otros poderosos" y disminución de la motivación intrínseca. Los elementos de baja estructuración, por su parte, aumentarían las creencias del control externo azaroso y disminuirían sensiblemente la motivación de logro.

Es concebible a nivel teórico que los factores estructurales produzcan directamente subrendimiento académico, sobre todo en fracasos iniciales o parciales. Un estudiante relativamente exitoso en bachillerato puede subestimar la dificultad de sus primeros exámenes universitarios y fracasar a consecuencia de ello: sin embargo, él puede mantener provisionalmente una configuración motivacional asociada al éxito. Sería este el caso de que los factores estructurales producen el fracaso directamente. Pero si los fracasos se repiten es inevitable que el sujeto modifique su configuración motivacional. Variará su sistema de creencias respecto a su capacidad de ejecución y a los factores que la determinan para ajustarla a la realidad. Y es aquí donde reside el problema. Es obvio que los factores estructurales generan la configuración motivacional del subrendimiento. Pero no es menos obvio que esa configuración contribuye luego a perpetuar ese subrendimiento, puesto que una vez aprendida funcionará para producir más fracaso. Realmente, las creencias en locus de control externo, baja necesidad de logro y la baja capacidad de autodeterminación son no-motivantes. Ellas constituyen los polos negativos de esas características, los polos sin potencial energizante. Son motivantes los polos positivo, esto es, las creencias en el control interno, la alta necesidad de logro y los deseos

de autodeterminación. Todo esto hace surgir la necesidad de la intervención psicológica. Es necesario tratar al individuo para que "construya" sus experiencias de fracaso de manera distinta, para que desarrolle autoconfianza y maestría sobre el medio ambiente, para que aprenda a establecer metas realistas, logrables, y se esfuerce por alcanzarlas.

Conducta:

En términos institucionales el subrendimiento toma dos formas: repitencia y deserción. A nivel individual caben, por supuesto, las formas señaladas en la introducción de este papel, esto es, con relación a normas externas, potencial individual o rendimiento anterior. Pero lo que verdaderamente interesa explicar es el fenómeno global, el cual encierra los casos particulares.

El subrendimiento académico no es sólo asunto de calificaciones. El sujeto que fracasa repetidas veces desarrolla una configuración motivacional y conductual muy particulares. Se unen al fracaso conductas de conformismo, apatía e impotencia. El síndrome de la desesperanza aprendida (Seligman, 1975) se hace manifiesto. A veces es dable observar conductas impregnadas de cinismo. El individuo que fracasa en la universidad puede convertirse otras veces en un resentido social, inconforme con cualquiera sea el estado de la situación, deviniendo en ocasionar en amargado o desajustado social.

El Paradigma y la Investigación:

El paradigma propone que los factores estructurales causan el subrendimiento, mediado éste por motivaciones de control externo, bajo logro e incapacidad para la autodeterminación. Usando muestras de estudiantes universitarios ha de asumirse que los niveles inferiores de educación (primaria y secundaria) así como el sistema social general ya deben haber afectado a los sujetos diferencialmente. En una muestra normal se encontrarán, pues, estudiantes internos y externos, de alta y baja necesidad de logro, con y sin deseos de autodeterminación.

La variable más estudiada en el Laboratorio de Psicología ha sido locus de control. En su concepción inicial (Rotter, 1966) se definían como internos a los sujetos que perciben la relación entre su conducta y las contingencias ambientales; y como externos a aquellos que no perciben tal relación tendiendo más bien a creerse influenciados por personas poderosas, o por el azar, la suerte o el destino.

Para medir esta variable se han utilizado las Escalas Levenson de internalidad (I), Otros Poderosos (OP) y Azar (A), en una adaptación venezolana de Romero García (1979). En esta versión se asume que locus de control no es un constructo unidimensional con dos polos opuestos (internali-

dad-externalidad), sino que los factores medidos por las Escalas son independientes, lo cual es de alguna utilidad para entender mejor el paradigma.

Aún aceptando que los estudiantes llegan a la universidad ya bastante influenciados por los demás entornos académicos y sociales que la preceden, es legítimo pensar que hay un efecto particular del medio universitario sobre la personalidad del estudiante. De ser esto así, una muestra que incluya los primeros seis semestres de estudio ofrecerá suficiente variabilidad en las variables motivacionales consideradas. Dadas las experiencias de éxito y fracaso en el medio universitario la función mediacional de la configuración motivacional de los estudiantes ya debe aparecer suficientemente establecida. Así, sería lógico esperar que los estudiantes internos fracasaran menos que los externos. Romero García (1979) reportó este hallazgo pero con significación estadística marginal ($p < .10$), utilizando como variable dependiente el promedio de calificaciones del sujeto. Sin embargo, es pensable que tal promedio no es el indicador más adecuado cuando se trata de evaluar el efecto acumulativo del subrendimiento, aunque él también debería reflejar las diferencias de ejecución entre internos y externos.

La frecuencia de cursos repetidos resulta, en cambio, un indicador directo de subrendimiento. Romero García (1980) utilizó tal indicador y encontró que los estudiantes externos triunfaban o fracasaban en proporción equivalente (alrededor del 50%), mientras el 80% de los estudiantes internos triunfaban y sólo el restante 20% fracasaba (eran repitentes).

En relación a locus de control el paradigma funciona, pues, adecuadamente. La creencia en control externo (otros poderosos o azar) están asociadas a subrendimiento (repitencia).

Y también funciona el paradigma en relación a necesidad de logro. Salom de Bustamante (1981) reportó que los estudiantes de alta necesidad de logro obtenían mejores promedios de calificaciones que aquellos de baja necesidad de logro. La necesidad de logro fue conceptualizada de acuerdo a Atkinson (1976) como la resultante de la tendencia hacia la búsqueda del éxito menos la tendencia a evitar el fracaso. Operacionalmente la necesidad de logro fue definida como los puntajes TAT normalizados menos los puntajes SARASON (Escala de Ansiedad) también normalizados, ($zTAT - zSARASON$). Igualmente se encontró que los estudiantes internos obtuvieron calificaciones más altas que los externos. Dado que Salom de Bustamante (1981) no reporta este hallazgo es conveniente hacerlo aquí. Los estudiantes de alta internalidad obtuvieron un promedio de calificaciones de 13.58 ($s = 2.73$) y los de baja internalidad un promedio de 10.92 ($s = 3.61$), $t(47) = 2.89$, $p < .01$, replicándose así el hallazgo de Romero García (1979; 1980). En el mismo estudio de Salom de Bustamante los estudiantes de

alta necesidad de logro repitieron menos cursos (.67) que los de baja necesidad de logro (2.05), $t(40) = -2.30, p < .05$.

Otro estudio de interés es el reportado por Esqueda Torres (1981). El mismo permite apreciar que los estudiantes externos tienen una percepción del tiempo menos precisa que los estudiantes internos. Esto contribuye a pensar que se trata realmente de una configuración motivacional del subrendimiento donde la percepción del tiempo afecta negativamente la capacidad del sujeto para asumir responsabilidad por su conducta. Una percepción del tiempo vaga o imprecisa conduce a pobre ejecución a través del incumplimiento de planes y programas, la carencia de una distribución racional de ese mismo tiempo y las correspondientes conductas de desprecio a la noción temporal misma. Por supuesto, todo esto está asociado a necesidad de logro y a la capacidad de autodeterminación. Existe la inmediata obligación de elaborar indicadores de orientación temporal confiables que permitan evaluar la influencia directa de esa variable sobre la ejecución académica. Es necesario, igualmente, estudiar el efecto conjunto y separado de esas variables.

Pudiera ser de utilidad, en este sentido, desarrollar instrumentos que midan la motivación de autodeterminación y competencia directamente, aunque en este papel se ha asumido que el constructo de Deci (1975) es una disposición general y que internalidad y logro son instancias particulares o especializadas de la misma.

El Paradigma y la Intervención:

Otra manera de evaluar el paradigma es a través de la intervención psicológica. Si se asume que el subrendimiento es causado o mediado por baja internalidad y bajo logro, entonces al subir los niveles de internalidad y logro debería mejorar el rendimiento.

Romero García (1979) administró un programa psicológico dirigido a aumentar la internalidad y el rendimiento de estudiantes universitarios. Los estudiantes experimentales aumentaron significativamente su internalidad (Escala I) y disminuyeron su externalidad defensiva (Escala OP). Su externalidad auténtica (Escala A) también disminuyó, pero tal disminución alcanzó significación estadística sólo marginal ($p < .10$). Sin embargo, de mayor importancia fue el que estudiantes tratados (experimentales) mejoraron significativamente sus promedios de calificaciones con relación a los estudiantes control.

En otro experimento de campo, Romero García (1981b) un nuevo programa de intervención también resultó efectivo en aumentar la internalidad de los sujetos y disminuir su externalidad auténtica, aunque no fue efectivo en disminuir la externalidad defensiva (otros poderosos). Este nuevo programa fue aplicado en formato de 2 y 4 horas semanales y en ambas condiciones los estudiantes

experimentales ofrecieron un rendimiento académico significativamente superior al grupo control.

Estos estudios muestran que si se incrementa la internalidad de los sujetos, se mejora su rendimiento. En realidad, se habla solamente de internalidad por apego al rigor científico, porque ese fue el constructo medido en los estudios reportados. Pero se sabe que el programa de intervención afecta también a la necesidad de logro, la orientación temporal y el diferimiento de la recompensa. Queda para el futuro la ejecución de un programa de intervención en gran escala donde se registren las oscilaciones de cada variable particular.

La intervención no debe concebirse, no obstante, como dirigida solamente al cambio motivacional-conductual. Es menester comprender que lo fundamental es atacar las causas. "Las intervenciones diseñadas para modificar los resultados psicológicos existentes deben dirigirse a los componentes organizacionales antecedentes más que a los resultados psicológicos consecuentes" (Sarbin, 1970, p. 30). De nada sirve aumentar los niveles de internalidad y logro de los estudiantes durante los primeros semestres de carrera si la organización académica mantiene su extraña combinación de rigidez y aleatoriedad que obligan al sujeto a introducir "ajustes" que le permitan sobrevivir sin desarrollar algún trastorno de personalidad. Los cambios a nivel motivacional deben ser acompañados de sus correspondientes modificaciones a nivel estructural. Sería ideal que la estructura fuese cambiada para producir los cambios motivacionales y conductuales que mejoren el rendimiento a nivel individual e institucional. Eso es lo deseable, aunque no es suficiente. Existe el pleno convencimiento de que la solución es atacar el problema del subrendimiento a ambos niveles: haciendo más racional la estructura académica e incentivando directamente y a través de los profesores la percepción interna del control conductual, la necesidad de logro y los deseos de autodeterminación. Sólo así podrá lograrse en un límite de tiempo aceptable una universidad productiva y eficiente.

El Paradigma y el factor humano en la Estructura Académica:

El paradigma debe verse como lo que pretende ser: una explicación del subrendimiento tal y como ocurre actualmente en las universidades. Los factores de alta y baja estructuración pueden variar de una institución a otra, pero mientras se mantenga un alto grado de autoritarismo profesoral y una constante improvisación de calendarios, regímenes lectivos y cursos habrá razones para pensar que la estructura seguirá generando externalidad y bajo logro y, en consecuencia, subrendimiento solamente. Tampoco se trata de estimular conformismo o aceptación. Bien al contrario, el trabajo del Laboratorio ha estado dirigido a desarrollar un programa de intervención capaz de incrementar los niveles de internalidad

y logro de los sujetos, y se ha demostrado experimentalmente que el programa llena a cabalidad ese cometido. Así mismo, necesario es repetirlo, se ha mostrado que los estudiantes tratados con el programa mejoran su rendimiento. Hay lugar, pues, para la intervención exitosa.

Algo debe quedar muy claro. La estructura académica es creada por seres humanos y son seres humanos quienes la encarnan. No basta con modificar a los estudiantes. Hay que modificar a los profesores, a los empleados y a las propias autoridades a todos sus niveles. Quizás el componente estructural que afecta más la ejecución del estudiante es el propio profesor. Son los docentes quienes ciertamente transmiten internalidad o externalidad, logro o no logro. A ello corresponde entonces la mayor responsabilidad por modificarse positivamente. Son también profesores los que se convierten en autoridades o en funcionarios con suficiente poder como para mejorar los aspectos institucionales de tipo situacional (p.e., calendarios).

El que el modelo explique cómo se produce el subrendimiento no debe tampoco ser interpretado como un intento de liberar a los estudiantes de su responsabilidad personal. Reconocer que el subsistema académico es parcialmente responsable del subrendimiento es sólo eso: una atribución externa no necesariamente motivante a nivel individual. El modelo está concebido para explicar fracaso académico, pero tómesese en cuenta que los sujetos exitosos viven la misma estructura académica y sin embargo salen victoriosos de ella. La estructura no es entonces omnipoderosa. Hay personas que llegan a la universidad disponiendo de los mecanismos motivacionales adecuados para superar los obstáculos o que desarrollan dentro de la universidad tales mecanismos. Cualquiera que sea el caso, la disposición por parte del sujeto de altos niveles de internalidad, logro y autodeterminación son garantía de triunfo.

REFERENCIAS

Atkinson, J.W.; Lens, W. y O'Malley, P.M. Motivation and ability: Interactive psychological determinants of intellectual performance, educational achievement, and each other. En W.H. Servell, R.M. Hauser y D. Featherman (Eds.): **Schooling and achievement in American society**. New York: Academic Press, 1976.

Decie, E.L. **Intrinsic motivation**. New York: Plenum Press, 1975.

Esqueda Torres, L. Locus de control y estimación subjetiva del tiempo. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), 1981, Publicación 17.

Levenson, H. Activism and powerful others: Distinctions within the concept of internal-external control. **Journal of Personality Assessment**, 1974, 38, 377-383.

Pareek, U. Poverty and motivation: Figure and ground. En V.L. Allen: **Psychological factors in poverty**. New York: Academic Press, 1970.

Romero García, O. Locus of control and academic achievement: Effects of an intervention program. **Dissertation Abstracts International**, Vol. XXXIX, N° 7, 1979.

----- Locus de control, inteligencia, estatus socioeconómico y rendimiento académico. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), 1980, Publicación 10.

----- Pobreza, motivación y rendimiento académico. Mérida: ULA (Conciencia Universitaria, N° 7), 1981a.

----- Incremento en internalidad y rendimiento académico: Efectos de dos formatos de intervención. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), 1981b, Publicación 20.

Rotter, J. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs**, 1966, 80, Whole N° 609.

Salom de Bustamante, C. Necesidad de logro y rendimiento académico. Mérida: Laboratorio de Psicología (ULA), 1981, Publicación 19.

Sarbin, T.R. The culture of poverty, social identity, and cognitive outcomes. En V.L. Allen: **Psychological factors in poverty**. New York: Academic Press, 1970.

Seligman, M.E.P. **Helplessness**. San Francisco: W.H. Freeman, 1975.

White, R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. **Psychological Review**, 1959, 66, 297-333.