



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

“RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA
PSICOSOCIAL: CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL
ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN”

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TITULO
DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA SOCIAL

PRESENTA:

MALDONADO LÓPEZ LILIANA

ASESOR:

CONTRERAS IBÁÑEZ CARLOS CÉSAR

Julio, 2005

AGRADECIMIENTOS

A mis padres porque me apoyan en todo momento, porque con su amor y respeto he podido llegar hasta aquí, porque me han orientado y GRACIAS A USTEDES SOY QUIEN SOY.....LOS AMO.

A Lidia y Jesús por soportarme, por saber ser mis amigos por demostrarme su cariño y comprensión.....LOS ADORO

Ángel el amor de mi vida por comprenderme, apoyarme, ayudarme, por estar conmigo en todo momento TE AMO.

A Bere y Vero gracias por saber ser amigas y ayudarme en la aplicación ... las QUIERO MUCHO

A Luis y Freddy por ser buenos amigos y apoyarme cuando los necesite....los QUIERO MUCHO

A Dulce, Mar, Hortensia les agradezco enormemente el que me hayan ayudado a aplicar.

A las autoridades y alumnos de las escuelas Preparatoria Anexa a la Normal de Naucalpan, Bachilleres No. 1, CECyT No. 5, Colegio Don Bosco y CONALEP II por participar en esta investigación, pues sin su ayuda este trabajo no hubiera sido posible MUCHAS GRACIAS.

A los profesores de la UAM, Iztapalapa que contribuyeron a mi formación, en especial a la profesora Alicia Saldívar y al profesor Víctor Cárdenas, GRACIAS por todo.

A Carlos Contreras por orientar y ayudarme a la realización de este trabajo MIL GRACIAS.

INDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. EDUCACION MEDIA SUPERIOR EN MEXICO	
1.1 Concepto	3
1.2 Desarrollo Histórico de la EMS en México	8
1.3 Marco Jurídico	21
1.4 Organismos Evaluadores	22
1.5 Situación Actual	23
1.5.1 Bachillerato	27
1.5.2 Profesional técnico (medio)	29
CAPÍTULO 2. CAPITAL CULTURAL Y DIFERENCIAS INDIVIDUALES	
2.1 Rendimiento Escolar	36
2.2 Régimen y Carácter del Bachillerato	38
2.3 Capital Cultural	
2.3.1 Definición y Presentaciones	39
2.3.2 Relación entre Capital Cultural y Rendimiento Escolar	42
2.3.3 Crítica a la Teoría de Capital Cultural	48
2.4 Locus de Control	
2.4.1 Concepto	52
2.4.2 Medición	54
2.4.3 Aplicación en el ámbito educativo	57
2.5 Necesidad de Cognición	
2.5.1 Concepto	62
2.5.2 Investigaciones con Necesidad de Cognición	63
2.5.2.1 Relación con Rendimiento Escolar	66
CAPÍTULO 3. MÉTODO	
3.1 Planteamiento del problema	71
3.2 Objetivos	72
3.3 Hipótesis	73
3.4 Variable Dependiente	
3.4.1 Definición conceptual	74
3.4.2 Definición operacional	74
3.5 Variables Independientes	74

3.5.1 Tipo de escuela por régimen y carácter	75
3.5.2 Capital Cultural	76
3.5.3 Locus de Control Escolar	77
3.5.4 Necesidad de Cognición	77
3.6 Participantes	78
3.7 Instrumento	78
3.8 Procedimiento	80
3.9 Análisis	82
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	
4.1 Estructura de la Variable Dependiente: Rendimiento Escolar	84
4.2 Estructura de las Variables Independientes	
4.2.1 Capital Cultural	85
4.2.2 Locus de Control Escolar	93
4.2.3 Necesidad de Cognición	100
4.3 Efecto Directo de las Variables Independientes sobre el Rendimiento Escolar	
4.3.1 Régimen y Carácter del Bachillerato	106
4.3.2 Capital Cultural	107
4.3.3 Locus de Control Escolar y Necesidad de Cognición	110
4.4 Efecto Indirecto de las Variables Independientes sobre el Rendimiento Escolar.	
4.4.1 Capital Cultural y Covariables: Diferencias Individuales	113
4.4.2 Diferencias Individuales y Covariable: Capital Cultural	121
CONCLUSIONES Y DISCUSION	129
REFERENCIAS	138
ANEXOS	147

INTRODUCCION

¿Cómo es el proceso por el cual, los alumnos alcanzan determinado desempeño escolar?, las respuestas podrían ser variadas, entre ellas que se debe a una mala alimentación, a la falta de recursos económicos para estudiar, a la falta de atención por parte de los padres, o en su defecto, al mismo desinterés por parte de los alumnos.

En la presente investigación se abordó desde una perspectiva psicosocial el tema del rendimiento escolar, con la finalidad de indagar el proceso que lleva a los estudiantes a lograr un desempeño, considerando sus diferencias individuales, como locus de control aplicado al ámbito escolar y la necesidad de cognición; aspectos del contexto familiar tales como capital cultural; el régimen y carácter escolar, sobre ésta última característica varias investigaciones sobre el tema no han marcado esa diferencia.

La historia muestra como el sistema educativo tiene muchas fracturas difíciles de componer, una de ellas la desagregación de la educación, pues el comportamiento de los indicadores del rendimiento escolar revelan que los alumnos de escuelas privadas y de bachilleratos generales obtienen en ocasiones mejores resultados que los de públicas y de escuela profesional técnico. Además de considerar un desarrollo en la valoración que se le daba al estudiantes desde que se estableció la educación formal en el país. Este planteamiento se expone en el primer capítulo.

En el segundo se presenta una explicación del contexto donde surgen las variables a utilizar, sus planteamientos, un análisis de la relación entre ellas, y una breve discusión sobre la problemática existente al hablar indistintamente de aprovechamiento y rendimiento académico.

En el capítulo tres se define el método utilizado para abordar el tema, mientras que en el cuarto se presentan los resultados de la investigación donde se encuentran datos que confirman pero también refutan lo ya encontrado en otros estudios. Por último se presentan las conclusiones se discuten ampliamente.

CAPITULO 1

Educación Media Superior en México

1.1 Concepto de Educación Media Superior (EMS) en México

La demanda potencial de escolaridad de la enseñanza media está compuesta por los jóvenes que fluctúan entre los 15 y los 19 años de edad, es decir, la población que se encuentra dentro de los grupos de edad que en un sistema educativo plenamente normalizado estarían incluidos en los distintos niveles escolares (Muñoz, 1996).

Este nivel es el tipo educativo cuyos estudios antecedentes obligatorios son los de la secundaria y se caracteriza por dos caracteres principalmente: propedéutico y bivalente. El primero permite continuar los estudios de tipo superior y el segundo se caracteriza por contar con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional para ejercer una especialidad tecnológica y otra de carácter propedéutico (SEP, 2003).

El bachillerato general es el que ofrece el carácter propedéutico y prepara al estudiante en todas las áreas de conocimiento para que pueda cursar estudios del tipo superior. Se cursa en dos o tres años (SEP, 2001).

La educación media superior de carácter bivalente se presenta en dos formas: bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica (SEP, 2003).

El bachillerato tecnológico, proporciona a los educandos los conocimientos necesarios para ingresar al tipo superior y los capacita para ser técnicos

calificados en ramas tecnológicas específicas de las áreas agropecuaria, forestal, industrial y de servicios y del mar (SEP, 2001).

La educación profesional técnica (media), es el nivel educativo en el que se preparan técnicos en actividades industriales, agropecuarias, del mar y de servicios, tiene como antecedente la secundaria, el tiempo en que se cursa varía de dos a cuatro años y su propósito es formar al educando para que se incorpore al mercado de trabajo (SEP, 2001).

Al inicio del ciclo escolar 1997-1998 se integró el carácter propedéutico al CONALEP, principal institución de este servicio educativo, mediante la acreditación de seis asignaturas.

Las instituciones que ofrecen el nivel educativo medio superior son de acuerdo a la modalidad (Castañón y Seco, 2000) las siguientes:

En el bachillerato general, las escuelas de un bachillerato universitario públicas y privadas, en el Colegio de Bachilleres y en escuelas y preparatorias de los estados y particulares.

El bachillerato tecnológico bivalente lo ofrece principalmente el IPN, la DGETI y la DGTA. La educación profesional técnica la ofrece principalmente, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) de la que dependen el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y los centros de Estudios Tecnológicos Industriales (CETIS).

Un bachillerato puede ser considerado también como terminal si consideramos que muchos estudiantes no continúan sus estudios, lo que es descrito por las

últimas cifras sobre la eficiencia terminal de este servicio a nivel nacional que en el 2000 reportó un 58.9%, mientras que en el profesional técnico correspondió a un 43.7% (INEGI, 2004) por lo cual en sentido estricto la preparación que obtienen los estudiantes deberá fomentar una madurez intelectual para confrontar los problemas que en la vida se le presenten y pueda demostrar las habilidades y conocimientos, que se le otorgaron en este nivel, en el mundo laboral.

Otorgar el carácter propedéutico a la educación profesional media, podría indicar la pobre oferta de empleos existentes en nuestro país y la poca valoración de este servicio cuya absorción en el año 2000 fue 12.3 % en comparación con el bachillerato cuyos resultados fueron de un 81% (INEGI, 2004), con lo anterior, observamos que la finalidad de la educación profesional técnica, no estaría cumpliéndose, pues la formación adquirida no incluye conocimientos y destrezas que se necesitan en las pequeñas y medianas empresas, además de enmarcar un velo de ignorancia y de prejuicios hacia estas escuelas.

Además ésta, no capacita al estudiante para adquirir una visión de conjunto sobre el proceso productivo y sí contribuye a reproducir las desigualdades en la distribución del conocimiento científico y tecnológico (Guevara, 1992), por lo cual dicha reforma abre una brecha para que los estudiantes de este nivel adquieran una oportunidad de poder continuar con sus estudios si es que así lo deciden y tratar de disminuir esa desigualdad educativa. No obstante, también podría implicar una mayor saturación en la distribución de matrículas del nivel superior y

un desajuste en el campo laboral conforme a los requerimientos del desarrollo nacional.

Lo anterior lleva a observar por otro lado que en el bachillerato general y bivalente existe una masificación, es decir, una inadecuada respuesta organizacional frente al crecimiento de las oportunidades de escolaridad (De Ibarrola y Gallart, 1994).

Frente a una creciente demanda de alumnos la educación media superior se imparte en los regímenes público y privado.

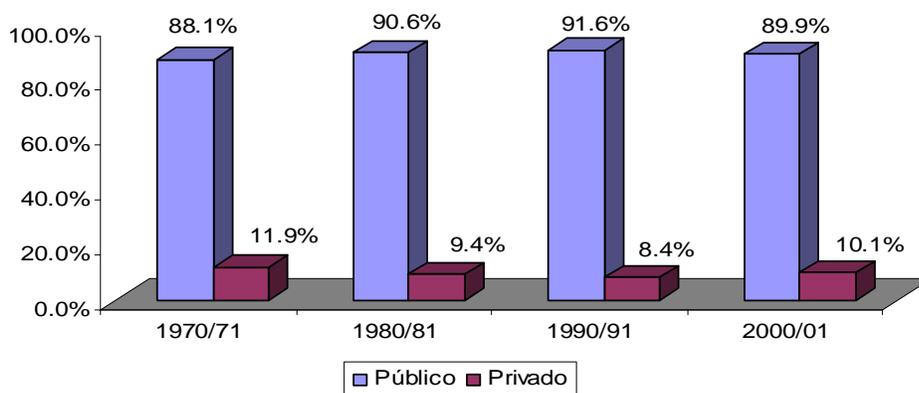
Régimen particular: Se refiere al sostenimiento y administración de las propias escuelas (INEGI, 2000).

Régimen público: Se refiere al sostenimiento, administración y supervisión técnica de los planteles educativos por los organismos de educación de cada estado (estatal), por la Secretaría de Educación Pública SEP (federal) y por las instituciones con capacidad para gobernarse por sí mismas. Generalmente reciben subsidios de los gobiernos federal y/o estatal (autónomo) (INEGI, 2000).

Al menos en el ciclo escolar de 1970-1971 existía una diferencia de 62.6% entre éstos, donde el régimen público abarcó un 81.3% de escuelas y el privado un 11.9%, mientras que en el ciclo escolar 2000-2001 se reportó una diferencia de 72% donde una vez más el público abarcó la mayoría con 89.9 % en comparación con el 10.1% del particular (Gráfica 1), cabe señalar existe una idea de que las escuelas privadas son de mejor calidad que las públicas, sin embargo, no existe información suficiente para hacer un juicio de valor preciso que apoye dicha

posición, pues existen escuelas de los dos sectores que no cuentan con los recursos suficientes para ofrecer una adecuada educación, algunas respecto a la infraestructura, otras a la falta de formación de los profesores, y otras a la suma de estas dos deficiencias.

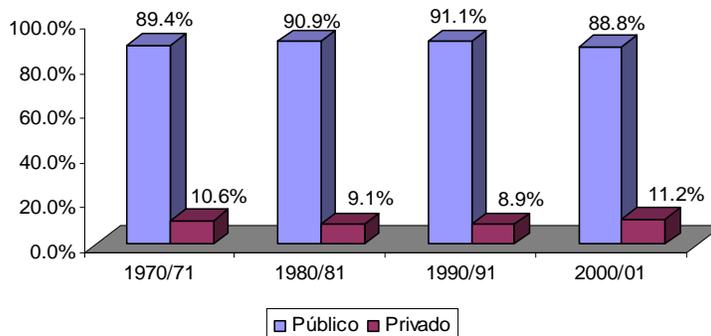
Gráfica 1
Escuelas en el Sistema Educativo Nacional por Régimen y Ciclo Escolar



FUENTE: INEGI (2002)

De tal manera que la absorción de alumnos por parte de las escuelas particulares ha ido en aumento, pues en el ciclo 1970/71 sólo absorbía el 10.6% mientras que en 1990/91 el porcentaje disminuyó a 8.9 y para el 2000/01 dicho porcentaje sobrepasó el de los ciclos anteriores obteniendo un 11.2%, como puede distinguirse a continuación (Gráfica 2):

Gráfica 2
Alumnos en el Sistema Educativo Nacional por
Régimen y Ciclo Escolar



1.2 Desarrollo Histórico de la Educación Media Superior en México

1.2.1 La educación en la colonia (inicios del siglo XVI-principios del siglo XIX)

Parte de la herencia colonial consistió en una marcada diferencia entre los ricos y los pobres, no sólo en lo económico, sino también en lo social, racial, cultural y político, donde veíamos que la mayor distribución territorial correspondía a quienes más tenían, que el analfabetismo se encontraba en la mayoría de la gente, que los de la clase alta se registrarían por una mentalidad de un autoritarismo, cuestiones que persistiría en la independencia.

En la idea de autoritarismo encontramos que la interpretación religiosa era lo único que valía, de ahí que en sus inicios la evangelización de los indígenas se impusiera por motivos religiosos y jurídicos, mismos motivos llevaron a tomar formas de educación más complejas y refinadas para las personas pertenecientes a los grupos de mejor posición económica, pues después de cumplir su objetivo evangelizador se dieron a la tarea de pedir el ingreso de los criollos a las escuelas de educación superior (Gonzalbo, 1990).

Después de mediados del siglo XVI llegaron a la Nueva España las novedades del humanismo clásico renacentista y con ello partió el interés por los estudios de bachillerato y de las universidades, pues era importante que la posibilidad de realización mediante el autoperfeccionamiento, la retomaran los jóvenes para decidir sobre su futuro mediante la adquisición de conocimientos que fortaleciera sus capacidades.

Al comenzar el siglo XVIII, los maestros españoles o hijos naturales que enseñaban las primeras letras¹, señalaron su inconformidad acerca de quien formaba parte de este gremio, por lo cual se llevó a la creación de escuelas llamadas “Migas o Amigas” donde se prohibió la educación a niñas, mientras que las maestras nombradas de esta manera, enseñaban a las niñas buenos modales y catecismo (Gonzalbo, 1990).

Durante el siglo XVI, los jesuitas crearon los Colegios, instituciones educativas cuyo método de enseñanza venía a servir de vínculo entre los estudios universitarios y la educación elemental y en un documento del Colegio de San Francisco Javier de Querétaro, se hace mención concretamente al ciclo de bachillerato “... un niño entraba en mínimos, o sea a la escuela elemental a los 7 años,...” “a los 12 aproximadamente iniciaba filosofía, estudio que requería 3 años, terminaba su bachillerato al cumplir los 16 años ...” (Ortiz, 1991, p. 34).

¹ En la colonia, la educación primaria que ahora conocemos, se llamaba “primeras letras” (Gonzalbo, 1990). Cabe mencionar, el sistema educativo en México tiene tres subprogramas sectoriales: educación básica, media básica y superior. El primero tiene al menos una duración de nueve años, seis de primaria y tres de secundaria (SEP, 2003).

Estos lugares tuvieron diferentes orientaciones según quién o quiénes fuesen sus fundadores así como el tipo de especialización que ofrecían, pues su creación permitió a los jesuitas visualizar un manera de acumular renta y propiedades, además los alumnos fueron seleccionados discriminadamente, ya que sólo aceptaron a jóvenes de familias acomodadas y criollos (Gonzalbo, 1990).

Así, la educación formal en esta etapa de diferencias en clases sociales y de un reajuste para una nueva sociedad, puede considerarse como desintegradora de la misma, debido a la discriminación existente hacia los jóvenes para su ingreso a las instituciones educativas de mayor rango, pues las decisiones y el monopolio de todos los ámbitos correspondería a las clases dirigentes, problemática que alcanzó un mayor desarrollo en la independencia.

1.2.2 México Independiente

En este período de nuestro país se estableció una cierta dinámica de constante inestabilidad en la vida social y política con consecuencias no sólo a corto, sino también a largo plazo, que en parte se debió a contar con un contexto mundial caracterizado por un desarrollo del capitalismo industrial y el crecimiento de potencias que tendrían en la mira, precisamente a aquellas colonias de recién independencia.

En el ámbito académico, se buscó plantear una serie de medidas que si no lograron demasiado, si pudieron sentar las bases para la creación de un nuevo sistema educativo nacional.

Las bases para estructurar este nuevo sistema, se establecieron por primera vez consumada la independencia, en el proyecto del reglamento provisional del imperio mexicano del 18 de diciembre de 1822 (Bolaños, 2002), donde se reconocía que los planteamientos de instrucción a desarrollar tendrían que elaborarse de acuerdo a los planteamientos del sistema político del imperio recién instalado.

Al fracasar éste, la constitución de 1824 estableció el sistema federal y determinó las facultades del Congreso Federal: "...Promover la ilustración... erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lenguas; sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública en sus respectivos Estados" (Bolaños, 2002), debido a que se empezaría a apostar en una educación como método para consolidar el progreso del país económica y políticamente.

No obstante, algunas escuelas surgidas en la colonia y que se encontraban en la capital, continuaron con sus puertas abiertas sólo que ahora para jóvenes de todo el país, por lo cual éstos emigraron hacia la capital donde formarían sus familias y difícilmente regresarían a sus hogares.

Las instituciones educativas de este período fueron influenciadas principalmente por ideas conservadoras² y liberales³, sin embargo, podría

² Ideología conservadora: "Los principios teóricos proclamados para mantener vigente la sociedad colonial y semifeudal recibieron el nombre genérico de conservadurismo. (...) rendía culto al despotismo y a la validez universal del dogmatismo y a la verdad absoluta de la religión católica y

considerarse que ambas tenían en común que México progresara, al reconocer que era necesario extender al menos en un principio las primeras letras a más gente y consolidar los siguientes niveles escolares (Cerón, 1998).

El 21 de octubre de 1833 se lanzó un decreto donde se clausura la Real y Pontificia Universidad de México y se estableció la Dirección General de Instrucción Pública, estableciendo formal y legalmente los estudios de bachillerato, lo cual originaría el descontento de la comunidad clerical, pues su autoridad y poder administrativo serían desplazados (Ortiz, 1991).

En 1854 el nivel de preparatoria de todo el país contaría de dos ciclos con una duración de tres años: el de latinidad y el de humanidades (gramática latina y castellana, historia sagrada y profana, universal y particular de México y literatura) y segundo de estudios elementales de filosofía (Bolaños, 2002) estos son parte de los cimientos para poder llegar a estructura una preparatoria más integral en el desarrollo de los jóvenes que cursan este nivel educativo que empezó a ser más tomado en consideración debido a la búsqueda de una homogeneidad en plano profesional de los mexicanos.

al monopolio de la iglesia sobre la educación. (...) nunca dejó de ser monárquica en sus ideas, (...) escudándose en la república centralista". (Gallo, 1995 pág. 31).

³ Ideología liberal: "(...) se había nutrido de ideas modernas: la Ilustración, el enciclopedismo (...). Algunos puntos sobresalientes fueron: libertad de expresión y pensamiento, soberanía popular y república, sobre todo federalista, educación laica y científica, separación de la Iglesia y el Estado, abolición de fueros y privilegios (...)" (Gallo, 1995, pág. 32).

De tal modo, que el 2 de diciembre de 1867 se publicó una ley que consagraría la secularización de la educación religiosa y en su lugar, el Estado tendría que cumplir la obligación de ofrecer a su pueblo una instrucción, que en este período estaría matizada por inculcar la necesidad del orden, dicha ley reglamentó la educación desde la educación primaria hasta la profesional, considerando la educación media superior (Leal, 1991).

En 1869 surge la Escuela Nacional Preparatoria (Cerón, 1998) cuya organización se basó en el positivismo⁴, ideas que buscaron facilitar la adquisición de conocimientos y la expresión de los mismos, tratando que el método inductivo permitiera a los alumnos considerar de importancia la necesidad de comprobar toda afirmación.

Esta doctrina fue acuñada por Gabino Barreda y muestra un interés por la creación de jóvenes críticos hacia los diferentes temas que se les presentara de acuerdo al contexto en el que se estaban desarrollando, sin embargo, habría de ser considerada con un estilo dogmático, lo que llevó en años siguientes a retomar sólo algunos aspectos de ésta para ajustar los nuevos planes de estudio en los diferentes niveles educativos.

Asimismo, las escuelas de Artes y Oficios son creadas en 1856 para las personas de élite y es para 1880 que surgen las escuelas técnicas de agricultura escuelas que sentarán en sus programas las bases para después la creación de

⁴ Señalaba que el verdadero conocimiento estaba en la experiencia personal (Gomezjara, 1998). “(...) el positivismo fue visto como un instrumento de orden, constructivo. La filosofía positiva trató de ser, en nuestra América independiente (...) un instrumento de orden mental.” (Zea, 2005)

las escuelas tecnológicas de los años posteriores (Castañón y Seco, 2000) con lo que se puede distinguir que en estas fechas se trató de establecer la importancia de los estudios de preparatoria por considerar que tendrían por sí mismos la tarea de impulsar la instrucción de los jóvenes para fortalecer el desarrollo de nuestro país, que pasaría por diversas dificultades en los siguientes años.

1.2.3 El Porfiriato (1880 – 1911)

Estabilidad política fue uno de los ingredientes del gobierno de Díaz, para lograr la formación de un nuevo gobierno, donde el “orden” sería lo que imperaría a como diera lugar, pues la represión por parte de éste para con cualquier clase de levantamiento del tipo que fuera, no se hizo esperar, ejemplo de ello fueron las huelgas de Cananea (1906) y Río Blanco (1907).

Un grupo característico de esta etapa histórica, fue “los científicos” cuyo interés fue orientar al gobierno en términos de prácticas científicas, influenciados por la doctrina del positivismo que se venía desarrollando en el país.

En este sentido parte de la tarea de estos hombres fue crear vínculos entre los inversionistas extranjeros y el gobierno, por lo que la mayor atención por parte de éste fue para la inversión extranjera y todo aquél negocio que dejara productividad, de tal modo que este gobierno desatendió la educación popular y favoreció a la iglesia dentro de este campo, ignorando la política de secularización establecida en la independencia.

Además, la profesión de maestro había sido muy poco valorada por la sociedad y delegada por el gobierno, aunque se habían hecho intentos de crear un

organismo encargado de formar maestros, éste no otorgó resultados positivos. En este marco, el 24 de febrero de 1887 se fundó la Escuela Normal (Bolaños, 2002), con el propósito de uniformar la instrucción en nuestro país, pues sería responsabilidad de la recién escuela diseñar los libros de texto para las escuelas primarias nacionales.

Es precisamente con Justo Sierra, que se inicia una nueva conceptualización en la educación “como medio de integración nacional”, indicando que la instrucción tendría que pasar a ser más educativa, es decir, el programa de enseñanza que se estableciera en todos los niveles durante ese período y los siguientes, debería tener el objetivo de lograr una educación integral donde se diera un desarrollo físico, intelectual y moral de los educandos.

En 1905 luchó por conseguir mayores fondos hacia el rubro educativo, obteniendo como resultado que la subsecretaría se convirtiera en Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, lo cual implicó la lucha por hablar de un educar y no de un instruir solamente, pues se buscaba la integración nacional a través “del respeto escrupuloso por la verdad y por la exactitud de las pruebas” (Bolaños, 2002).

El desarrollo integral del alumno no podría ser concebido sin primero tener la preparación que daba un nivel para poder entender la que te daría el siguiente. De tal forma, algunos de los ajustes al plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria fueron el aumento a seis horas semanales las clases de Historia, la suspensión de la metafísica por considerar que se redundaría en la creación de

crisis de los jóvenes, así como el establecimiento de la estricta seriación de algunas materias.

Además, se asentaron las bases para la creación de la Universidad, con el establecimiento de la Escuela Nacional de Altos Estudios. Justo Sierra presentó una iniciativa para la creación de una Universidad Nacional cuya aprobación fue decretada el 26 de mayo de 1910 y a la cual se le integraron varias escuelas preparatorias como las de Medicina, Ingeniería, Bellas Artes y la Escuela Nacional Preparatoria (Castañón y Seco, 2000), se nombró al ministro de Instrucción Pública como la autoridad suprema y se asentó desde entonces un rector y un consejo universitario.

La característica represión por parte de este gobierno oligárquico⁵ fue entre otras, hacia las rebeliones campesinas y obreras. Mientras tanto las pugnas entre los científicos acrecentó y el descontento de inversionistas extranjeros llevaron a la creación de un contexto social favorecedor de la revolución, época en la cual habría de pausar el desarrollo de la educación.

1.2.4 Épocas revolucionaria y posrevolucionaria (1911 a 1940)

La inestabilidad política y las inconformidades sociales, pintaban un cuadro de hostilidad en estos períodos que pauso el desarrollo del país, en el rubro educativo.

⁵ “(...) gobierno de unos cuantos que además poseen, (...) un gran poder económico”. (Gallo, 1995, pág. 144).

Estas etapas se caracterizaron por ir en contra del positivismo, por lo cual habrá de mencionarse que la propuesta alternativa a esta doctrina, es no quedarse con lo científico, sino utilizar la intuición que ayudaría a conocer mejor la dinámica de la realidad, según Vasconcelos⁶.

Sus logros fueron principalmente, el impulso de la educación indígena y del arte (Cerón, 1998), lo cual logró como Secretario de Educación Pública⁷. En este sentido se abrieron las puertas de escuelas rurales, técnicas, se creó un programa que colocaba al alcance del público obras de grandes autores como Platón, Shakespere y Cervantes, entre otros, y se otorgaron edificios para los pintores, naciendo así el concepto de muralismo mexicano.

De tal manera que la educación técnica alcanzó un nivel educativo elemental con la creación de escuelas primarias industriales entre 1911 y 1914 (Castañón y Seco, 2000), lo que describe el comienzo de una nueva época donde empezarán a observar y esperarse cambios drásticos en mejora de los estilos de vida para poder establecer un modelo educativo eficaz con mayor apertura hacia la población y coherencia a las exigencias existentes de ésta y las épocas sucesivas.

En 1929, como protesta contra un sistema de exámenes, estalló una huelga estudiantil en la Universidad, movimiento en el que participaron los estudiantes de

⁶ A la gestión de José Vasconcelos dentro de la educación, se le ha denominado Edad de Oro. Creador del lema "Por miraza hablará el espíritu" (Cerón, 1998).

⁷ La Secretaría de Educación Pública fue creada en 1921, buscando organizar sistemáticamente el ámbito educativo, estableciendo así, las bases para modificar el plan de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria señalándolo ahora como bachillerato propedéutico (Cerón, 1998).

la Escuela Nacional Preparatoria y de las secundarias, que culminó con el otorgamiento de la autonomía a la Universidad Nacional. Así el Consejo Universitario aprobó los grados académicos que concedería la universidad, entre ellos, el de bachiller (Castañón y Seco, 2000).

No obstante, durante el gobierno de Calles, el clero participó en un evento relevante para el curso que llevaba la educación en esos momentos: la guerra cristera de 1926 a 1929, debido a la orden de este presidente de cerrar las escuelas católicas y conventos, así como expulsar a los sacerdotes extranjeros.

Otra situación que prevaleció fue la situación deplorable del magisterio en cuestión salarial y de atención, lo que condujo a la formación de varios sindicatos y a la preparación de un campo fértil para la lucha por la justicia del gremio y la atención hacia éste por parte de la SEP.

Es así que en el período de Lázaro Cárdenas, los profesores adquirieron fuerza social y política, descuidando su labor educativa y llegando a un extremo de querer imponer una educación socialista, por lo que se comenzó a motivar la declaración de autonomía de las universidades, propiamente con Antonio Caso.

Este sexenio, podría caracterizarse como una nueva época donde el camino de la industrialización se apreciaría y con ello la necesidad de formar a gente con las capacidades suficientes para cubrir las nuevas demandas de trabajo que implicarían un primer paso para la modernización. Por ello, en 1931 se crea la preparatoria técnica como una oportunidad de estudiar especializaciones, antecedente para la creación de la Institución Politécnica cuyo soporte se daría

precisamente con la preparatoria de este tipo y para 1936 se funda el Instituto Politécnico Nacional (IPN), cuya meta fue conducir los estudios encaminados a la educación de técnicos profesionales dentro de un contexto mundial de competencia productiva (Castañón y Seco, 2000).

1.2.5 De 1940 a 1980

Al finalizar el período de Cárdenas, se dejó un panorama en donde la modernización vendría acompañada de ofertas educativas que a la larga no estarían produciendo para lo que fueron hechas, es decir, para brindar una oportunidad de desarrollo profesional capacitado.

La matrícula del nivel medio superior en los años 50's fue de 37,329 estudiantes y en este tiempo el total de alumnos matriculados por todos los niveles fue de 3, 249, 200; en 1960 la matrícula fue de 106,200 para el nivel de media superior y la total de 5, 941, 536; para 1970 estos datos ascendieron a 369,299 y la matrícula total fue de 11, 538, 871 (SEP, 2003).

Esto representó un incremento poblacional educativo que no se dio a la par con un crecimiento de apertura de escuelas que brindarían una preparación adecuada para el trabajo así como para ingresar a instituciones de nivel superior.

Las estadísticas reportan que en el ciclo 1970/71 la distribución porcentual de escuelas de educación media superior en el Sistema Educativo Nacional fue de 2.0%, la cual es muy baja en comparación con el 97.3% de la educación básica y poco superior al 0.7% del nivel superior (INEGI, 2002).

La Ley Federal de Educación promulgada el 29 de noviembre de 1973 (Bolaños, 2002) señaló por primera vez los fines de la educación en el marco del artículo 3° Constitucional así como la introducción de la enseñanza abierta en primaria, secundaria y preparatoria, lo que podría representar parte de esa apertura a la educación.

En el período de 1958-1964 se crearon, el Centro de Enseñanza Técnica Industrial para formar maestros de educación industrial en el nivel medio superior; el Centro Nacional de Capacitación para la Enseñanza Tecnológica; el Centro Regional de Enseñanza Técnica Industrial (CETIS) y para el Trabajo Pecuario (CECATIS) y los Bachilleratos Tecnológicos Industriales (CBETIS) (Castañón y Seco, 2000).

La década de los sesenta fue una época de muchas revoluciones sociales no sólo en nuestro país, sino a nivel mundial. La Revolución Cubana, el mayo francés, la primavera de Praga son sólo algunos sucesos internacionales que marcaban una inquietud de la sociedad ante diferentes problemáticas, una de ellas era la de los jóvenes ante falta de oportunidades para los egresados de las universidades. En nuestro país encontramos el movimiento de los maestros en 1964 y el estudiantil en 1968, que fueron atendidos con represión.

Las anteriores situaciones hicieron que el gobierno buscará resolver asuntos políticos, descuidará la vinculación de los proyectos educativos con los económicos y dentro de las medidas a las políticas educativas se encontró la creación, el 17 de diciembre de 1973 de la Universidad Autónoma Metropolitana,

como estrategia del Estado para seguir manteniendo indirectamente el control sobre las escuelas, aún siendo autónomas, además de la necesidad de atender la creciente demanda por escolaridad superior, como consecuencia del aumento vertiginoso de la población de jóvenes en el país y particularmente en la Ciudad de México. Al mismo tiempo que se pretendía ofrecer una alternativa distinta a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y al Instituto Politécnico Nacional (IPN), que encaminara una serie de transformaciones e innovaciones en los modelos educativos y organizacionales universitarios en México (De Garay, 2003).

Al respecto de alternativas, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofreció más oportunidades de entrar al nivel medio superior, abriendo el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), mientras que la Secretaría de Educación Pública (SEP) hizo lo mismo con el Colegio de Bachilleres (Cerón, 1998).

No obstante, en este período se observó un descontento de la sociedad ante el incumplimiento del gobierno de ofrecer una educación a toda la población, y que la otorgada fuera con una total desvinculación entre lo enseñado y el campo laboral, situación que hasta nuestros días prevalece.

1.3 Marco Jurídico

La Ley General de Educación (1993), regula los aspectos generales de la educación media superior pública y privada, con excepción de la que ofrecen las universidades autónomas y sus escuelas incorporadas. En su artículo 37 señala

que: “El tipo medio-superior comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes” (SEP, 1993).

Los Acuerdos y Declaraciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior logrados en 1971 y 1977 y expedidos en mayo y septiembre de 1982, determinan los objetivos y contenidos el ciclo de Bachillerato

En el marco de las disposiciones en beneficio de la educación media superior, el Programa Nacional de Educación 2001-2006, plantea los siguientes objetivos:

- © Ampliar la cobertura con equidad
- © Educación media superior de buena calidad
- © Integrar, coordinar y gestionar el sistema de educación media superior.

1.4 Organismos evaluadores

Una instancia que tiene la tarea de contribuir a la modernización de la educación media superior en nuestro país, es la Coordinación Nacional para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior (CONPPEMS) instalada el 14 de febrero de 1990 (Ortiz, 1991).

En 1994 se aprobó la creación del Centro Nacional de Evaluación CENEVAL (Castañón y Seco, 2000) cuyo objetivo consiste en establecer estándares y criterios para evaluar el nivel de conocimientos de los estudiantes a través de un examen único, lo que resulta un problema para el nivel educativo pues al considerar que es sólo un vínculo para la educación superior, no se definen los

tipos de conocimientos y habilidades que habrán de ayudar a una mayor formación y educación de los jóvenes para tomar una decisión más acertada sobre su futuro.

Existen instituciones cuya tarea es promover el desarrollo de políticas públicas en beneficio de la educación en el país como el INEE surgido en 2003 y criticado por venir de la SEP, pues el trabajo que realice está supervisado bajo los mandatos que dicta esta institución.

Una problemática de estos organismos evaluadores es que existe poca vinculación entre ellos, lo que dificulta la identificación clara de oportunidades educativas para quienes van a ingresar a este nivel y favorece la gran diversidad de currículos que en ocasiones limita a los estudiantes para continuar con los estudios obteniendo como resultado, en ocasiones, la deserción escolar.

1.5 Situación Actual de la EMS

Como parte de la interpretación al considerar los avances, dificultades y retos a resolver de este nivel educativo, se han retomado como punto de referencia ciertos indicadores que a continuación se presentan y que fueron definidos por el INEGI, (2000).

Inscripción total: Es el número de alumnos inscritos al inicio de cursos más las altas habidas en cada uno de los grados de las escuelas en el transcurso del ciclo escolar.

Porcentaje de aprobación: Es el porcentaje de aprobados en un grado o nivel educativo con respecto al total de alumnos existentes en el mismo al finalizar el ciclo escolar.

Porcentaje de reprobación: Es la proporción de los alumnos(as) que reprobaron un grado de determinado nivel educativo, respecto al total de alumnos(as) existentes a fin de cursos del mismo grado y nivel educativo, multiplicado por 100.

Porcentaje de deserción: Es la cantidad de alumnos por cada 100 inscritos durante todo el ciclo escolar que abandonaron las actividades educativas antes de terminar un grado o nivel de estudio.

La inscripción total de alumnos a nivel nacional en educación media superior, al inicio del ciclo 2002-2003 fue 3, 295, 272 que representa un aumento de 1, 051,138 a partir del ciclo 1993-1994, en el cual se registró una población de 2, 244,134. Crecimiento que fue paralelo al crecimiento del número de escuelas, pues en este último período se reportaron 7,167, mientras que en el 2002 / 2003 el dato fue 11,327, es decir, un aumento de 4,160 instituciones que brindaron educación de este tipo (INEGI, 2004^b).

Por régimen educativo se encontró que la matrícula al inicio del ciclo escolar 2001/2002 para el particular fue de 685, 067 equivalente a 21.95% con respecto a la matrícula total inicial de 3, 120,475 y en el 2002/2003 fue de 711, 339 igual a 21.6% correspondiente a la matrícula total inicial de 3, 295,272 con lo cual se observa una ligera disminución de alumnos en este tipo de sostenimiento.

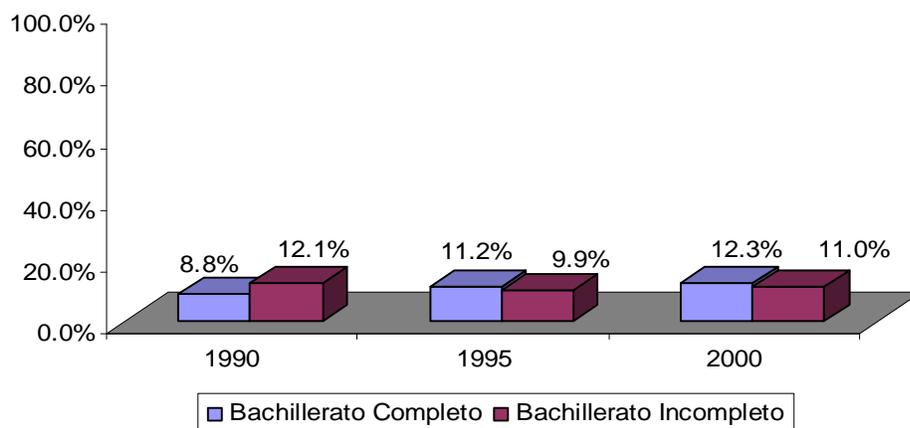
Para el régimen público se encontró, también al inicio del ciclo 2001/2002 un total de alumnos de 2, 435,408 correspondiente al 78.05%, mientras que en el 2002/2003 la cantidad fue de 2, 586, 933 igual a 78.4%, porcentajes respecto al total de alumnos por cada ciclo escolar y contrario al sector privado, éste obtuvo un ligero aumento de población.

Al final del ciclo escolar 2001-2002, también a nivel nacional, la inscripción total de alumnos fue de 3, 075,635 (INEGI, 2004^c) de los cuales 1, 739,000 lo aprobaron (INEGI, 2004^b), es decir, sólo 56.6% aprobaron al menos una materia. Por otro lado, 1, 055,612 reprobaron (INEGI, 2003), equivalente a 34.3% del total de educandos, con lo cual se obtuvo que 281, 023 desertaron (Op. cit.), es decir, 9.1% de la población no terminó sus estudios en alguno de los grados de esta educación, al termino de este período.

El preguntarnos por qué los jóvenes desertan pueden variar desde las condiciones económicas hasta cuestiones mucho más individuales, en la Encuesta Nacional de la Juventud 2000 (SEP & IMJ, 2002) se hizo un esfuerzo por tratar de responder a esta pregunta obteniendo que el “ya no me gusta estudiar” con 22.5%, “no tenía recursos” con 21.5% seguidos de tenía que trabajar con 18.1% son las principales causas de deserción escolar, señaladas por 18, 300, 949 jóvenes de 11 a 29 años, lo cual nos permite considerar la necesidad de realizar investigaciones enfocadas en los estudiantes tratando de abarcar cuestiones personales y contextuales que puedan ayudar a una mayor interpretación del proceso que los lleva a obtener determinado aprovechamiento académico.

El comportamiento en el 2000 a nivel nacional de la escolaridad que obtuvieron las personas del rango de edad de 15 – 29 años con un bachillerato completo o su equivalente fue de 12.3%, mientras que la cifra para quienes en esta edad reportaron un bachillerato incompleto o su equivalente fue de 11%, la primer cifra nos muestra un aumento del 3.5% y la segunda una disminución de .9% en 10 años, con respecto al bachillerato completo e incompleto, respectivamente (Gráfica 3).

Gráfica 3
Cobertura Nacional de Bachillerato Completo e Incompleto en Tres Años



FUENTE: Elaboración propia a partir de los datos reportados por el INEGI, 2004^a .

Enseguida se presenta el comportamiento de estos indicadores para las modalidades de bachillerato y educación profesional técnica (media) con la finalidad de tener una visión más detallada del nivel educativo que nos ocupa.

1.5.1 Bachillerato

La modalidad de carácter general y tecnológico, obtuvo al final del período escolar 2001/2002 a nivel nacional, una matrícula de 2, 725,208, (INEGI, 2004^c) que representa un 88.6% con respecto a los alumnos inscritos en todo el sector de educación media superior (3, 075,635).

En referencia a la matrícula total de bachillerato, la cantidad de alumnos que aprobaron el ciclo escolar fue 1, 516,415 (INEGI, 2004^c) equivalente al 55.6%, mientras que treinta y seis de cada cien alumnos reprobaron al menos una materia (979, 721 alumnos = 36%) (INEGI, 2003), de tal manera que el porcentaje de bajas fue 8.4% correspondiente a 229, 072 estudiantes (INEGI, 2004^c). Si bien en esta modalidad reprueban más que en toda la educación media superior (EMS), el porcentaje de deserción de la primera es menor al 9.1% de la EMS.

En el D.F. la totalidad de alumnos inscritos en bachillerato fue 344,137 equivalente a 12.62% con respecto a la matrícula nacional (2, 725,208). Así, al considerar la totalidad de matriculados en la entidad, el índice de aprobación fue 44.7%, lo cual significa que 153, 690 educandos cumplieron con lo necesario para pasar de año (INEGI, 2004^c); mientras que 51 de cada 100 jóvenes reprobaron (177,367) y 13,080 desertaron, correspondiente a 3.8% (INEGI, 2003).

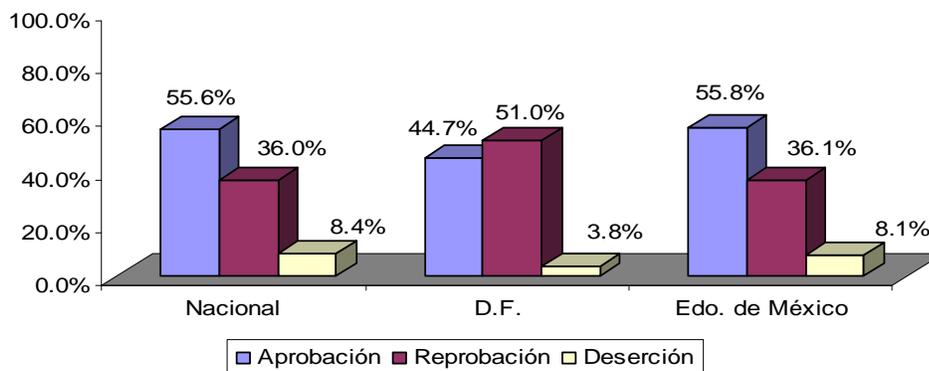
Los resultados muestran que la entidad ocupa el primer lugar de alumnos inscritos, que se encuentra por arriba del porcentaje de reprobación nacional, y por debajo de la aprobación y deserción también nacionales, lo cual representa que el

D.F. sufre problemas de aprovechamiento escolar que en posteriores años podría reflejar un número mayor de deserciones escolares en esta modalidad educativa.

En el mismo ciclo, los resultados del Edo. de México indicaron que 283,680 fueron alumnos inscritos, es decir, 10.40% con respecto a la matrícula nacional (2,725, 208). De tal forma, 55.8% del total de los jóvenes inscritos en la entidad, aprobaron al menos una materia (158,294), porcentaje ligeramente mayor que el nacional (55.6%), (INEGI, 2004^c); situación similar ocurrió en el promedio de alumnos que reprobaron, pues éste fue de 36.14% (102, 525) en comparación con el nacional (36%); mientras que 22, 561 equivalente al 8.06% fue el valor de deserción ligeramente por debajo de la media nacional (8.4%) (INEGI, 2003).

Se distingue que el Estado de México al sobrepasar la media nacional de aprobación y quedar por debajo del promedio nacional de deserción, se encuentra en mejores condiciones que el D.F.. No obstante, queda por saber si dicha situación prevalece en la otra modalidad educativa, es decir, la profesional medio.

Gráfica 4
En Bachillerato Indicadores de Rendimiento Escolar por Región



FUENTE: Elaboración propio a partir de los datos en INEGI, 2003 y 2004^c.

1.5.2 Profesional Técnico (Medio)

A nivel nacional, la modalidad de carácter tecnológico y principalmente terminal, al final del período escolar 2001/2002, reportó una inscripción total de 350,427, (INEGI, 2004^o) que representa un 11.4% con respecto a los alumnos inscritos en todo el sector de educación media superior (3, 075,635).

Al considerar la matrícula de jóvenes inscritos en profesional medio, la cantidad de alumnos que aprobaron este ciclo fue 222, 585 (INEGI, 2004^o) igual a 63.5%, el porcentaje de quienes reprobaron fue 21.7% correspondiente a 75,891 estudiantes (INEGI, 2003), mientras que 51,951 equivalente a 14.8%, se dio de baja en este período (INEGI, 2004^o).

Aunque la matrícula del profesional técnico es menor en comparación con el bachillerato, el índice de aprobación y deserción de la primera modalidad son mayores que los índices de la segunda y de toda la educación media superior (EMS).

Lo anterior podría deberse a que esta opción educativa es poco valorada por los jóvenes, porque si tienen la opción de un bachillerato tecnológico que les permite prepararse para el campo laboral así como de continuar con estudios superiores, podrían elegirla en lugar de una educación terminal, que al final de cuentas no es símbolo de una adecuada incorporación al mundo laboral.

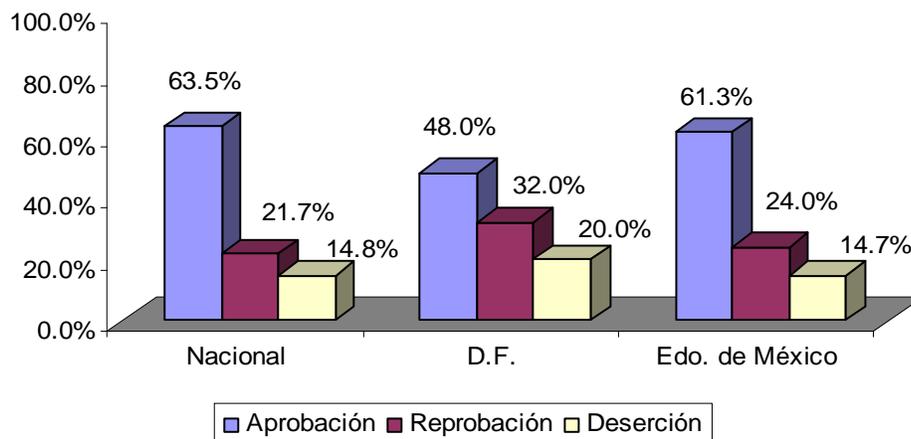
Para el ciclo 2001/2002 la totalidad de alumnos inscritos en profesional técnico, en el D.F., fue 50,220 equivalente a 14.3% con respecto a los jóvenes inscritos en esta modalidad en todo el país (350,427). Referente a la totalidad de matriculados

en la entidad, el índice de aprobación fue 48.03%, es decir, 24,122 educandos cumplieron con lo necesario para pasar de año (INEGI, 2004^o); mientras que 16,048 reprobaron, es decir, 31.96% y 10,050 fueron registrados como 20.01% de bajas (INEGI, 2003).

Por otro lado, los resultados del Estado de México indicaron que 46,160 fueron alumnos inscritos en el período 2001/2002, es decir, 13.17% con respecto a la matrícula nacional (350,427). El total de jóvenes inscritos en la entidad que aprobaron al menos una materia fue 28,313 equivalente a 61.32%, porcentaje ligeramente menor al nacional (63.5%), (INEGI, 2004^o); el promedio de alumnos que reprobaron fue de 23.93% igual a 11,045 por encima del nacional (21.7%); mientras que 6,802 correspondiente a 14.73% fue el valor de deserción que se encontró ligeramente por debajo de la media nacional, 14.8% (INEGI, 2003).

Las dos entidades obtuvieron un comportamiento similar, luego de que la aprobación de ambas se encontró por debajo de la media nacional (63.5%) y la reprobación por encima de ésta (21.7%) con 31.96% en el D.F. y 23.93% en el Edo. de México. A diferencia de la deserción donde el Distrito Federal registró 20.01% de bajas, sobrepasando 5.21% la media nacional (14.8%).

Gráfica 5
En Profesional Técnico Indicadores de Rendimiento
Escolar por Región



FUENTE: Elaboración propio a partir de los datos en INEGI, 2003 y 2004^c.

Es necesario plantear para este nivel una gestión organizada que haga percibir a la gente una propuesta educativa que respete los intereses, las oportunidades y las variaciones existentes de las características de los jóvenes, para posibilitar entrar al mundo laboral con una preparación más adecuada a la realidad, y que sin importar si es general o técnica tenga un verdadero sentido de progreso para los jóvenes y para el país.

En nuestro país a partir de 1994 existe una evaluación que pretende dar a conocer la preparación con la que egresan los alumnos del nivel medio superior y ubicarlos en alguna institución del nivel superior⁸.

⁸ El EXANI-II “Los resultados del examen se presentan en Índice CENEVAL (IC) escala que va de 700 a 1, 300 puntos. (...) se aplica a solicitud de las universidades e instituciones de educación superior como un elemento de juicio para seleccionar a los egresados de bachillerato que desean cursar estudios superiores.” (pág. 56); “(...) contiene preguntas que exploran la capacidad de razonamiento a partir de mensajes verbales, numéricos y gráficos, (...) además de enfocarse sobre las matemáticas y dominio del idioma (...)”, “El examen está organizado en dos partes. La primera

Los resultados del EXANI-II en el 2002, con una participación de 258, 660 sustentantes, mostraron que quienes obtuvieron el mayor puntaje (970) tenían padres con nivel de educación profesional, mientras que los de menor puntaje fueron aquellos cuyos padres no tuvieron instrucción alguna (905). Esta tendencia se mantiene al observar el grado educativo de la madre y el padre por separado, pues los sustentantes del examen con madre profesionista reportaron mayor puntaje (963) mientras que los alumnos cuyas madres no alcanzaron algún nivel educativo el puntaje fue 909 (Tabla 6).

Otro resultado relevante de esta aplicación fue que el uso de la computadora fue importante para obtener un mejor resultado en el examen, pues quienes dijeron tenerla obtuvieron 952 puntos, a diferencia de los que manifestaron no poseerla cuyo puntaje fue 922. Al mismo tiempo que aquellos que reportaron tener una en su casa en su mayoría (65%) procedían de una escuela privada (CENEVAL, 2003)

En 2003 los resultados del EXANI-II reportaron que de un total de 296, 395 alumnos egresados de bachillerato a nivel nacional examinados en promedio obtuvieron 945 puntos, mientras que el promedio más alto se registró en el Distrito Federal con 991. Por otro lado, a nivel nacional las mujeres consiguieron 939 y los hombres 951 puntos; mientras que en el D.F. de nueva cuenta, hombres y mujeres

consta de 120 reactivos que deben contestar todos los sustentantes (...). La otra parte del examen, de carácter opcional, es una serie de diez módulos; cada institución define cuáles y cuántos deben presentar sus aspirantes." (pág. 59) (CENEVAL, 2005).

consiguieron los mejores resultados, 998 y 994 respectivamente (CENEVAL, 2005).

Con base al régimen escolar de procedencia se encontró que las escuelas privadas alcanzaron un puntaje de 958 y las públicas 941 puntos, resultados que en el Distrito Federal y el Estado de México se repiten, pues las privadas obtuvieron mayores resultados⁹.

Por otro lado, México forma parte de la OCDE, organización que promueve y organiza el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA¹⁰ por sus siglas en inglés) el cual evalúa hasta qué punto están bien preparados los jóvenes de 15 años para afrontar los desafíos planteados por las sociedades del conocimiento de nuestra época. Para efectuar esa evaluación, en cada país participante se selecciona una muestra de 4,500 a 10,000 alumnos que deben responder a exámenes escolares y a cuestionarios sobre el medio socioeconómico del que proceden. (Martínez, 2003).

Recientemente se presentaron los últimos resultados de esta prueba, donde se reporta que de los 29, 983 jóvenes mexicanos encuestados, sólo 0.05% de los jóvenes mexicanos alcanzaron el nivel máximo de dominio en matemáticas (resolución de problemas complejos) y 0.4% el siguiente, mientras 65.9% ocuparon los niveles más bajos. Al respecto, en lectura sólo 4.8% de los alumnos

⁹ En el texto de referencia no se especifica puntaje, sólo aparece una Gráfica que muestra el comportamiento de la media de resultados por régimen de procedencia, página 58 (CENEVAL, 2005).

¹⁰ Programme for International Student Assessment (PISA).

mexicanos alcanzaron una competencia elevada, mientras 52% se situaron en los niveles más bajos. Cabe señalar, 77.8 por ciento cursaban el bachillerato (Herrera, 2004).

La educación formal ha sufrido grandes cambios en el transcurso del tiempo, al principio se impartió con una marcada discriminación hacia jóvenes tanto por su condición social como por su sexo y se le consideraba como un medio para mantener el predominio de la clase alta en todos los ámbitos; después se replanteó la necesidad de expandir este servicio a más gente y se comenzó a ver al alumno como un ente crítico capaz de crear y fortalecer el crecimiento del país en sus diferentes sectores, sin embargo, la discriminación por clases siguió presente.

Después surgió la idea de un alumno formado integralmente donde la importancia radicó no sólo en desarrollar a un profesional sino también formar un mejor ser humano, es decir, en la educación formal el alumno se comenzó a ver como un hombre en desarrollo inmerso en un contexto social, cultural y político, por lo cual la discriminación tan clara que en un principio se vivió, en los posteriores años sería disimulada.

La historia muestra como el sistema educativo tiene muchas fracturas difíciles de componer, una de ellas la desagregación de la educación, pues el comportamiento de los indicadores del rendimiento escolar revelan que los alumnos de escuelas privadas y de bachilleratos generales obtienen en ocasiones mejores resultados que los de públicas y de escuela profesional técnico.

Ante esta situación, destacamos la importancia de preguntar: ¿el régimen de la escuela afecta el desempeño escolar?, ¿las características propias influyen en éste?, ¿el contexto determina el rendimiento académico?, ¿las características inherentes del estudiante y contextuales, dígase régimen escolar, condición económica o cultural influyen?, es decir, ¿cuál será la explicación de obtener determinado rendimiento?.

Desde la Psicología social se tratará de dar respuesta a estas incógnitas, considerando aspectos contextuales como régimen escolar, capital cultural y diferencias individuales: locus de control y necesidad de cognición, tratando de hacer justicia a los aportes de la sociología y psicología a la explicación del proceso por el cual los alumnos adquieren conocimientos y habilidades tanto profesionales como humanas, reflejadas en sus calificaciones.

CAPÍTULO 2

Capital Cultural y Diferencias Individuales

2.1 Rendimiento escolar

El concepto de rendimiento se acuñó a las sociedades industriales, donde los criterios de medición son referidos a la productividad, por lo que el traslado de este concepto al ámbito educativo ha preservado su significado económico (Camarena, Chávez y Gómez, 1985). Por ende, el concepto de rendimiento ha tenido una connotación a representar el rendimiento de una institución, con los indicadores de eficiencia terminal y absorción.

Sin embargo, el rendimiento de un alumno ha sido identificado por la aprobación, reprobación y deserción escolar, según las estadísticas de INEGI. Por su parte Quesada (1998) considera que el promedio es una nota que resume el rendimiento escolar y éste se sistematiza y reconoce a través de las calificaciones.

Al respecto, existen otras manifestaciones de resultados académicos que se basan en las calificaciones: el número de materias reprobadas, el número de exámenes extraordinarios presentados, la condición de regular o irregular y que sumados a éstas han sido considerados por algunos autores como patrones para diferenciar al aprovechamiento del rendimiento escolar (González, 2002).

Este autor consideró el desempeño escolar como sinónimo de rendimiento escolar, definiendo al primero como “el dominio por parte de los alumnos de los

objetivos correspondientes al subsistema educativo al que pertenecen”. Definición que tiene dificultades para establecer una coherencia con la operacionalización del concepto, pues tendría que saberse primero cuáles son esos objetivos, después ver que si éstos tienen en común que los alumnos adquieran conocimientos, en esta definición falta el establecimiento de cómo es evaluada dicha adquisición.

La definición de rendimiento retomada para la presente investigación es la de Camarena, Chávez y Gómez (1985) que lo considera como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-aprendizaje, valorado por el profesor a través de la evaluación del aprendizaje del estudiante durante todo el proceso en algún grado, ciclo o nivel educativo.

Definición que no se refiere a aprovechamiento si consideramos que no especifica aquellos otras formas para evaluar el grado de conocimientos de los alumnos a través del tiempo, ejemplo, materias reprobadas, condición regular e irregular. Cabe señalar no existe una definición de éste concepto que considere dichos indicadores.

Pues el aprovechamiento escolar ha sido definido de diversas maneras, entre ellas se encuentra que es el grado de adquisición de conocimientos por medio el desarrollo de habilidades cognoscitivas propias para cada asignatura (López, 1996), a esta definición también le falta la parte de cómo evaluar esa adquisición, además que se parece a la definición de rendimiento de González, (2002).

De tal manera, el rendimiento y el aprovechamiento académico son temas cuyo estudio implica enfrentarse a problemas conceptuales y de operacionalización, pues no existe un criterio plenamente establecido para diferenciarlos. En esta investigación se buscó inicialmente diferenciar dichos conceptos, sin embargo, como más adelante se explicará, las calificaciones siguen siendo los mejores indicadores del rendimiento y falta mayor estudio sobre las otras presentaciones de las calificaciones.

2.2 Régimen y Carácter del Bachillerato

La educación media superior es un tipo educativo cuyos estudios antecedentes obligatorios son los de la secundaria y se caracteriza por dos caracteres principalmente: propedéutico y bivalente. El primero permite continuar los estudios de tipo superior y el segundo se caracteriza por contar con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional para ejercer una especialidad tecnológica y otra de carácter propedéutico (SEP, 2003).

El bachillerato general es el que ofrece el carácter propedéutico (SEP, 2001) y la educación media superior de carácter bivalente se presenta en dos formas: bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica (SEP, 2003). De tal manera que la educación media superior se ofrece en dos rubros:

Régimen particular, que se refiere al sostenimiento y administración de las propias escuelas (INEGI, 2000).

Régimen público el cual tiene un sostenimiento, administración y supervisión técnica de los planteles educativos por parte de los organismos de educación de

cada estado (estatal), de la Secretaría de Educación Pública SEP (federal) y de las instituciones con capacidad para gobernarse por sí mismas (autónomas), éstas generalmente reciben subsidios de los gobiernos federal y/o estatal (INEGI, 2000).

2.3 CAPITAL CULTURAL

2.3.1 Definición y Presentaciones

En Europa, Bourdieu y Passeron en 1973 analizaron las desigualdades escolares entre estudiantes de diversos orígenes sociales para acceder a este nivel educativo, el tipo de carrera que eligieron y los resultados académicos obtenidos y concluyeron que la cultura adquirida en el medio familiar de las clases altas cobró gran importancia en el logro de un mejor desempeño escolar. Lo anterior muestra como el proceso de selección para entrar a la universidad formalmente fue considerado igual para todos, debido a los conocimientos adquiridos en otros niveles educativos, sin embargo, implícitamente llevó connotaciones de desigualdad si se consideran las diferencias en el tipo de cultura adquirida en la familia.

Asunto que sería tratado tiempo después a través de la teoría sociológica llamada Capital Cultural y que después de 30 años ha sido una aproximación en muchos estudios para explicar los resultados escolares de los estudiantes en diferentes niveles escolares y clases sociales, en diversas partes del mundo y que en la presente investigación se tratarán más adelante. Enseguida se analizará los conceptos de dicha postura teórica.

El capital puede definirse como un conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten y se pierden, por lo que a través de la historia se crean bienes que son reconocidos socialmente y que originan un tipo de capital, como el económico, social y cultural (Degl, 2003).

El capital como forma de trabajo acumulado, bien en forma de materia bien en forma interiorizada es capaz de conferir “fuerza, poder y beneficios a sus poseedores” en sus diversas formas, capital económico, social y cultural (Bourdieu, 2000 en Cervini 2002).

El capital cultural fue definido como un “instrumento para la apropiación de una riqueza simbólica, socialmente designada como valiosa para poseerla” (Bourdieu, 1977) Por lo tanto, el capital cultural sería definido como una forma de trabajo acumulado que incluye tanto los diversos componentes de una determinada cultura (sistema simbólico), “objetivado” y sus principales manifestaciones o productos “incorporado” (Cervini, 2002), así también como la adquisición de títulos, expresión del capital cultural institucionalizado.

Capital Cultural Objetivado

El capital cultural objetivado es apropiado y utilizado como un arma por los agentes sociales para obtener, en sus confrontaciones con los otros, beneficios proporcionales al nivel de su capacidad para el dominio de ese capital (Bourdieu 1987).

El capital cultural objetivado se apoya en libros, pinturas, esculturas, librerías, máquinas de escribir, computadoras, entre otras cosas, que son transmisibles en su materialidad y que pueden suponer un capital económico.

Asimismo, el capital cultural objetivado guarda una relación con el incorporado al ser factible de una apropiación simbólicamente activa, que depende del agente (Bourdieu 1987).

Capital Cultural Incorporado

El capital cultural incorporado es el que ha sido resultado de la socialización del individuo, proceso de imposición y adquisición de arbitrarios culturales, realizada primariamente por el conjunto de la familia (Bourdieu, 1987).

Un concepto que está ligado a esta teoría como nódulo central es el *habitus* definido como “el conjunto de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes” (Bourdieu, 1987), es decir, son principios que permiten generar de manera inconsciente prácticas y que otorgan la capacidad para apreciar y diferenciar éstas en un espacio social para ir formando un estilo de vida (Bourdieu, 2002a).

Según Bourdieu (2002b), el espacio social es “un conjunto de posiciones distintas y coexistentes, exteriores las unas de las otras, definidas las unas en relación con las otras, por relaciones de proximidad, de vecindad, o de alejamiento y también por relaciones de orden como debajo, encima y entre (...)” (pág.30). Lo anterior de acuerdo a su esquema de La distinción.

De tal manera que el campo es ese espacio determinado donde se pone en juego las prácticas de apropiación de ciertos tipos de capital con la finalidad de obtener beneficios como el poder. Sin embargo, para que esto suceda la persona deberá tener un compromiso y definir el valor del bien por el que lucharán en determinado campo.

Por lo tanto, la relación que guarda el habitus con el campo puede verse desde dos perspectivas: como una relación de condicionamiento, en donde el campo estructura el habitus y de conocimiento, donde el habitus da sentido y valor al campo, en el cual se invertirá energía para conseguir aquel beneficio buscado (Degl, 2003). Un ejemplo de campo sería el educativo, donde los estudiantes buscarían conseguir, entre otras cosas, un rendimiento escolar alto y los hábitos adquiridos en casa serían los que den sentido a sus esfuerzos por lograr conseguir su objetivo.

Capital Cultural institucionalizado

La tercera presentación es en forma de capital cultural institucionalizado referente a títulos escolares que acreditan la apropiación de un conocimiento en específico y que en ello va implícito habilidades, destrezas que fueron certificadas para su desarrollo en la sociedad (Bourdieu, 1987).

2.3.2 Relación entre Capital Cultural y Rendimiento Escolar

El capital cultural ha sido utilizado en diversas investigaciones que tratan de explicar el rendimiento escolar, recordemos fue el tema que le dio origen, sin

embargo, la operacionalización en la mayoría de ellas ha sido diferente, por lo cual se debe tomar en cuenta esta diferencia a la hora de realizar comparaciones.

Una de las limitaciones que se han visto en los estudios, es que el capital cultural institucionalizado, en la mayoría de los casos no ha sido abordado, pues solo se consideran las otras dos presentaciones del capital cultural.

Existe una propuesta para operacionalizarlo como “la escolaridad de los padres”, ya que ésta nos habla de una acreditación de niveles educativos que su vez garantizan un intercambio en la sociedad de individuos competentes.

En nuestro país existe una investigación que operacionalizó precisamente este capital con la escolaridad de los padres (De Garay, 2003), donde se encontró que esta variable es significativa en un .037%, lo que demuestra como lo dicen algunos autores, que la educación de los padres resulta ser una variable significativa para predecir el nivel e intensidad de las prácticas escolares de los alumnos así como sus éxito escolares (García, 1998; Brooks-Gunn, 1993 en De Garay, 2003).

Existe evidencia que una alta escolaridad de la madre influye en el rendimiento tanto en el área de lenguaje como en la de matemáticas, sin embargo, parece ser más fuerte para la primer área, debido a que la lengua es aprendida desde los inicios de socialización de los jóvenes, es decir, en su hogar y es donde pasan la mayoría de tiempo inculcándose consciente e inconscientemente (Mella y Ortiz, 1999).

En *La Reproducción (1981)*, Bourdieu y Passeron se enfocaron en el estudio de cómo la escuela ayuda a la reproducción de la distribución del capital cultural, centrándose en el efecto de las instituciones y del personal docente en la reproducción de aquellos *habitus* de las clases dominantes. Pues, esta cuestión favoreció que los estudiantes de las clases altas o cultas aparecieran como más inteligentes, lo cual representaría que la adquisición de una cultura en la escuela fuera solamente una continuación de la cultura que tenían en casa, a diferencia de lo que significaría para los alumnos de clases bajas donde la apropiación de esa cultura escolar sería a base de un esfuerzo constante y mayor al de los demás.

Al respecto, señalan la importancia de estos esfuerzos en materia de lenguaje, pues encuentran que la comprensión y el manejo de la lengua son el punto principal de aplicación del juicio de los maestros en el primer año de la universidad y es así como resumen que la influencia del capital lingüístico no deja de ejercerse nunca.

Otro resultado de esta investigación fue que el desarrollo de la competencia lingüística, que favorecía la entrada a la educación superior, se relacionó con la formación diferenciada recibida en las instituciones de educación de los niveles educativos anteriores a éste.

Estos autores señalan que la escuela debería ser un espacio neutral y democratizador de la educación, es decir, donde las desigualdades sino se pierdan, disminuyan, ayudando a los estudiantes de clase baja a alcanzar los conocimientos y habilidades que exige la escuela. De tal forma, que los estudios

sobre el tema de la influencia del capital cultural adquirido en la familia y características de la misma sobre el rendimiento escolar fueron creciendo y a continuación se presentan algunos de ellos.

En un estudio que DiMaggio realizó en 1982 sobre el impacto del capital cultural sobre el rendimiento estimado por los propios alumnos en inglés, historia y estudios sociales del nivel bachillerato en los Estados Unidos. El capital cultural fue medido por un autoreporte de la participación de estos alumnos en actividades como arte, música y literatura, en tanto que estas prácticas según el autor, representan las formas de arte más prestigiosas, además de considerar el interés, la información y la actitud hacia éstas, encontrando para hombres y mujeres diferentes resultados. Los resultados fueron presentados por sexo, donde encontró que el capital cultural tuvo un mayor impacto sobre las hijas cuyos padres fueron a la universidad, mientras que el impacto de esta variable sobre los hombres se restringió a aquellos cuyos padres tenían un grado educativo medio o inferior, lo cual mostró que el capital cultural participó de manera diferente en las estrategias de movilidad social de hombres y mujeres, es decir, las actitudes, intereses por parte de los estudiantes hacia las actividades mostraron fuerte relación con los antecedentes familiares para el sexo femenino, considerando que Bourdieu otorga importancia a la cultura de un estatus alto.

Esta diferencia por sexo, se interpretó como un resultado de prescripciones familiares donde a las mujeres se les inculcaba más estar en actividades

culturales mientras que para los hombres de las clases bajas era mínima la presión de acercarse a dichas actividades.

Posteriormente DiMaggio y Mohr (1985) retoman la misma población ahora para evaluar las respuestas en la prueba Project Talent aplicada en 1971, es decir, cuando se encontraban en sus estudios superiores, la muestra fue de 1,427 hombres y 1,479 mujeres. Estos autores encontraron que para los hombres y mujeres el impacto de la educación alta del padre, el prestigio de la ocupación de éste y el capital cultural medido como el interés a asistir a conciertos sinfónicos, asistencia a eventos de arte, leer literatura e ir a eventos de arte tuvo un impacto sobre su rendimiento, lo cual mostró como estos alumnos con un capital cultural alto mantienen su ventaja educativa en los estudios universitarios.

Mella y Ortiz (1999) llevaron a cabo un estudio donde indagaron sobre la influencia de variables como ingresos mensuales familiares, escolaridad del jefe de hogar y de la madre, así como las expectativas de la madre sobre las variables asociadas al resultado escolar, en su caso eran el resultado promedio en matemática y en castellano, utilizaron el “Análisis de Ecuaciones Estructurales” obteniendo como resultado que el modelo de factores extraescolares que se utilizó fue más eficiente para explicar resultados en castellano que en matemáticas, siendo la variable de expectativa de la madre, la más poderosa lo que permite entender que las variables externas al currículum de la escuela, explicaron mejor en la prueba de castellano, estos resultados apoyarían el que la escuela ejerce mayor influencia en matemáticas (Fitz-Gibbon, 1992 en Mella y Ortiz 1999) es así

que se encuentra evidencia empírica en estos estudios para la postura de Bourdieu respecto a que la escuela tendría la tarea de hacerle frente a la estratificación cultural e ingresos de los estudiantes.

Aschaffenburg y Mass (1997) afirmaron que la posesión del capital cultural sustancialmente afecta el tipo de transición educacional, es decir, entre la participación de los estudiantes a diferentes edades (antes de los 12 años, entre los 12 y los 17 y entre los 18 y los 24) en clases relacionadas con distintas actividades artísticas, lo cual implica una inversión de tiempo y dinero. La encuesta utilizada por ellos fue la aplicada en Estados Unidos, en 1982, 1985 y 1992.

Los resultados confirmaron la importancia el impacto del capital cultural sobre el logro escolar a lo largo del transcurso académico, sin encontrar diferencias por sexo. Otra conclusión fue que la práctica de actividades culturales por parte de los padres influye a lo largo del tiempo en los resultados exitosos de los estudiantes. Sin embargo, esta influencia es menor cuando se considera la participación de los alumnos en determinadas actividades a lo largo de su vida.

Como se puede observar en todas las investigaciones se habla de un capital cultural, sin embargo, no se especifica qué tipo de capital fue utilizado y por lo tanto no se especifica como fueron operacionalizados, detalle que tiene que ir corrigiéndose para lograr disminuir la ambigüedad existe a la hora de medir esta variable contextual.

2.3.3 Crítica a la Teoría de Capital Cultural

Lo que en un principio se pensó con respecto a si el contexto influía sobre el rendimiento o algún éxito escolar, en 1966 en Estados Unidos se llevó a cabo una investigación llamada “Informe Coleman” o “Encuesta sobre la igualdad de oportunidades educativas”, la cual haría referencia a afirmar que las cuestiones externas al estudiante como los insumos escolares tenían, al parecer un efecto poco significativo sobre las diferencias en el desempeño escolar, se encontró que el origen social, al parecer fue el factor que mayor explicación reportó, es decir, a partir de esta encuesta, se reafirmó que la importancia del nivel socioeconómico familiar juega un papel importante en la explicación de los resultados escolares.

Posteriormente, Bourdieu presenta su propuesta teórica que profundiza sobre el efecto que tiene la posición social, resaltando que el nivel socioeconómico determina en gran parte el rendimiento escolar.

Lamont y Lareau's (1988 en Kingston, 2001) iniciaron un análisis sobre la teoría de Bourdieu, para evaluar si la promesa de esa teoría había sido cumplida, y los autores consideran que la promesa fue dar una explicación a la relación entre el privilegio social. Señalan que el capital cultural es “institucionalizado, es decir, ampliamente compartido, con señales culturales de un estatus alto (actitudes, preferencias, conocimientos, conductas, metas y credenciales) usadas para la exclusión social y cultural” (pág. 156). Un aspecto que resaltan es que, por ejemplo, las diferencias tan marcadas de clases sociales y el tipo de éstas que se encontraban en Francia no se encuentran en Estados Unidos, por lo que no se

puede hablar de un paralelismo de clases cuando se hagan investigaciones con dicha teoría.

Es importante resaltar este punto, en tanto que es una teoría relativamente joven y que el contexto y tiempo donde se desarrolló es muy diferente al día de hoy y de nuestro país, por ello las investigaciones que se hagan deberán considerar estos aspectos a la hora de concluir y comparar los resultados encontrados en otras investigaciones.

En un estudio realizado por Mohr y DiMaggio (1995) donde retomaron los resultados de la encuesta aplicada en 1960 a estudiantes de bachillerato en Estados Unidos, para indagar sobre el proceso a través del cual los estudiantes adquieren un capital cultural, medido con la participación, actitudes e información sobre algunas actividades artísticas, donde principalmente encontraron que la transmisión intergeneracional del capital cultural resulta relativamente débil al considerar aspectos como el nivel de ingresos, la ocupación de los padres entre otros, lo cual llevó a los autores a utilizar indicadores más directos de la orientación cultural de los progenitores, como la participación en actividades artísticas, y reportaron que entre grupos del mismo nivel socioeconómico este nuevo indicador tuvo mayores efectos sobre el rendimiento escolar. Con lo cual se considera como relevante poner más atención a los climas culturales que están condicionados pero no determinados por los recursos económicos.

Kingston, (2001) señala que su crítica hacia la teoría de capital cultural radica en dos argumentos: primero, en términos de que algunas prácticas y disposiciones

son relacionadas como exclusivas a las clases altas, el capital cultural no sustancialmente explica la relación entre el privilegio social y el éxito escolar; segundo, muchas variables han sido utilizadas bajo el nombre de capital cultural y no precisamente miden éste.

Lareau y Horvat (1999) realizaron un estudio en Estados Unidos con información obtenida por entrevistas y observación para analizar las relaciones familia-escuela y mencionan que, buena parte de los estudios no han considerado atender un eje central que marcaría una pauta para entender el proceso mediante el cual los recursos sociales y culturales son convertidos en ventajas educativas, es decir, la distinción entre *la posesión y la activación de los recursos*, por lo cual consideran que la reproducción es un proceso discontinuo donde se dan negociaciones en forma constante. Además de considerar que el estudio de la relación entre rendimiento y capital cultural debe considerar las interrelaciones entre estudiantes, progenitores y docentes.

En la investigación que realizó De Graff, De Graff y Kraaykamp en el 2000, encontraron que en Holanda, los determinantes más potenciales de los progenitores para explicar el rendimiento escolar fueron las habilidades lingüísticas y cognitivas que se reflejan en sus hábitos de lectura. Enfatizan esta diferencia con respecto a Francia donde se ha observado que la apropiación de actividades artísticas por parte del padre y la madre han logrado ser mejores predictores.

De tal manera, que los estudiantes holandeses cuyos padres leen frecuentemente tienen ventajas educativas, debido a que este hábito crea un ambiente estimulante para la apropiación de libros, es decir, existe un capital objetivado que puede ser transmitido así como un ejemplo de hábito que puede ser internalizado por los hijos.

Uno de los resultados más relevantes es que el impacto del capital cultural del padre y la madre sobre el rendimiento académico fue mayor para los estudiantes cuyo origen social era medio o bajo.

Una posible explicación que podemos dar a este resultado es que las expectativas o interés que tengan los estudiantes pudieron influir para que utilizaran sus recursos y adquirieran un capital cultural.

Lo anterior plantea que la teoría de capital cultural con la riqueza que puede proporcionar se le puede criticar en términos de que no se ha considerado en los estudios sobre rendimiento y capital cultural, las características de los propios estudiantes, que también han sido resultado de una socialización primaria (en el hogar) y que pueden ayudar a explicar más el desempeño escolar.

Para esta investigación, creemos es de suma importancia considerar dos diferencias individuales que han resultado ser predictoras del rendimiento escolar, el locus de control y la necesidad de cognición, las cuales se analizarán más adelante.

2.4 Locus de control escolar

2.4.1 Concepto

El locus de control se desarrolló a partir de la teoría del aprendizaje social en la que se considera que la fuerza de la motivación para realizar una acción está determinada en parte por las expectativas de conseguir la meta deseada (Rotter, 1954 en Rotter, 1965). Este autor definió expectativa como la “probabilidad asignada por el individuo de que un reforzamiento particular ocurrirá en función de una conducta específica en una determinada situación” (1954, en Rotter, 1965 pág. 107), por lo cual se considera que una de las tareas centrales para Rotter en esos momentos fue la de identificar los determinantes de la expectativa de éxito.

En esta teoría el concepto de locus de control fue considerado como una expectativa generalizada, sin embargo, lo definió de la siguiente manera:

“Cuando una recompensa es percibida por el sujeto como no contingente a su acción, entonces, en nuestra cultura, esto es percibido como resultado de la suerte, el destino, o por estar bajo el control de otros poderosos, o como impredecible por causa de la gran complejidad de las fuerzas que lo rodean. Cuando el evento es interpretado de este modo, hemos denominado a ésta una creencia en control externo. Si la persona percibe que el evento es contingente a su conducta o a sus características relativamente permanentes, hemos determinado ésta como una creencia en el control interno” (Rotter, 1966, pág. 1)

En esta definición nos habla de una variable situacional, donde el hablar de una expectativa generalizada es referente a la cantidad de experiencia que tiene un individuo en una situación particular de una área determinada.

Al respecto, se han identificado estudios que lo han retomado como un rasgo de personalidad, tomando como marco teórico la concepción de Rotter (Joe, 1971; Girardi, Arriola, Sagagón y Montero-Kubli, 1999), sin embargo, pudiera entenderse que es una diferencia individual, pues este autor no sugirió que locus de control operara fuerte e idénticamente en todas las situaciones, (Fiske y Taylor, 1991), por lo que una diferencia individual se contrasta de un rasgo de personalidad, en tanto que ésta puede ser temporal, situacional y te permite adaptarte al medio; mientras que el segundo implicaría un comportamiento consistente en distintas situaciones (Colom, 1998), permitiendo o impidiendo la adaptación al medio y la percepción del reforzamiento para llevar a cabo alguna conducta variará según la situación en algún área determinada, por lo que locus de control es una variable psicológica más no de personalidad.

Uno de los autores que trabajó sobre el constructo fue Lefcourt (1966), quien definió al locus de control como la percepción del lugar donde se encuentran los reforzadores para llevar a cabo una conducta teniendo un locus de control interno (LCI) como “la percepción de eventos positivos y/o negativos como consecuencia de las propias acciones (...)” y al locus de control externo (LCE) es “(...) la percepción de eventos positivos y /o negativos no relacionados a las propias conductas en ciertas situaciones”. Definición retomada para esta investigación

2.4.2 Medición

Rotter en 1966 construyó la Escala de Control Interno – Externo compuesta por 23 reactivos, más 6 de relleno, cada reactivo está constituido de dos opciones de respuesta, una eran enunciados de creencias internas y la otra eran enunciados para creencias externas, usando un formato de elección forzada (Robinson, Shaver, Wrightsman, 1990).

Reconoció que su instrumento permitió un menor grado de predicción de conducta dado que involucró un rango de situaciones potenciales (Rotter, 1975), es decir, a pesar de que colocó reactivos que demostraran diversas situaciones, los resultados no se interpretaron de tal manera que quedara esto claro, sino que se consideró al instrumento como un indicador general sobre una tipología de control, lo cual le sería criticado a Rotter (Robinson, Shaver, Wrightsman, 1990).

Otro aspecto que se puede observar de esta escala es que en su redacción los reactivos están escritos utilizando la primera persona del singular para el aspecto personal e involucra el aspecto ideológico al haber reactivos escritos en tercera persona del plural.

Son algunos autores (Collins, 1974; Gurin, Gurin, Lao y Beattle, 1969; Mirels, 1970 en La Rosa, J. 1988), los que comienzan a cuestionar la unidimensionalidad del constructo a partir de sus investigaciones, parte de esta crítica corresponde a la utilización del formato de elección forzada, pues no reporta correlaciones entre las escalas cuando se presentan de forma separada (Robinson, Shaver, Wrightsman, 1990).

A partir de la escala mencionada anteriormente son varias las que se han creado para investigar locus de control, entre ellas tenemos la de Levenson (1974 en Robinson, Shaver, Wrightsman, 1990), que representa tres componentes de locus de control, vistos como independientes, éstos son: Internalidad, que mide la creencia que uno tiene de que puede controlar su propia vida; la subescala de otros poderosos, se refiere a las personas que tienen el poder y por lo tanto un control; la de azar mide el grado en que el control está relacionado con percepción azarosa, para esta escala se retomaron algunos reactivos de la de Rotter y fueron agregados unos más para cada componente. La escala fue de tipo Likert que fueron de -3 (fuertemente en desacuerdo) a 3 (fuertemente de acuerdo) con 36 items (La Rosa, 1986).

Por su parte, Lefcourt (1979) trabajó sobre esta diferencia, construyendo una escala para dos situaciones, logro y afiliación con una estructura de locus interno y externo tanto para éxito como para fracaso.

Así pues son varias las escalas desarrolladas en diferentes momentos y contextos (ver escalas en Robinson, Shaver, Wrightsman, 1990) que han permitido realizar varios estudios sobre locus de control en áreas específicas.

En nuestro país se han replicado varias escalas sobre locus de control, La Rosa (1986) utilizó la escala de Rotter traducida al español que aplicó a 289 estudiantes de Ingeniería, Economía y Psicología de universidades de la ciudad de México, siendo aproximadamente la mitad hombres y la mitad mujeres. Los

análisis que llevó a cabo no favorecieron la posición teórica unidimensional del constructo.

Este autor también utilizó la escala de Levenson, traducida al español para aplicarla a una muestra de 289 universitarios de la ciudad de México, de ambos sexos donde se reportaron resultados favorecedores a las tres dimensiones, cabe señalar que el soporte sobre esta escala se encontró en Estados Unidos y Venezuela (La Rosa, 1986).

Después de 6 estudios pilotos con base en el análisis de la aplicación de las escalas de Rotter (1966) y de Levenson (1974) se creó una escala multidimensional, compuesta de los siguientes factores: internalidad instrumental que se refiere a situaciones en que el individuo controla su vida debido a su esfuerzo, trabajo y/o capacidades; afectividad describe situaciones en que el individuo consigue sus objetivos a través de relaciones afectivas con quienes le rodean; poderosos del micro cosmos que se refiere a personas que tienen el poder y que están más cercas del individuo y controlan su vida; fatalismo/suerte relacionado a creencias en un mundo no ordenado, pues los refuerzos dependen de factores azarosos tales como la suerte y por último poderosos del macro cosmos que indica el que las personas que tienen el poder y están más lejos del sujeto, como diputados, políticos, etc. observando que aparecieron las dimensiones que Levenson había encontrado, así como la de fatalismo /suerte de Gurin (1974) y Mirels (1970).

En 1999, Reyes creó una escala de locus de control para mexicanos encontrando cinco dimensiones: locus de control externo, logro interno, social afectivo, afiliación con locus interno y status quo familiar, cuya confiabilidad fue de .91., estructura que en un estudio comparativo por ciudades de distintas entidades federativas, se encontró muy similar en las mismas, pues mantienen el mismo orden de los factores aunque no todos están presentes en las sedes, pues las muestras del Distrito Federal, Hermosillo y Sonora producen la misma estructura: externo, logro interno, social afectivo y status quo familiar, siendo éste último un factor que no aparece en las ciudades de Toluca y Mérida (García y Reyes, 2000).

2.4.4 Aplicación en el Ámbito Educativo

El percibir que el reforzamiento de nuestras conductas es de control interno nos puede otorgar una mayor confianza para realizar nuestras conductas y poder tener un mejor aprovechamiento académico, así pues el realizar nuestras actividades escolares como el aprobar un examen, entender un tema, sacar una buena calificación, pudiera funcionar como un ejemplo de esto.

En el ámbito académico esta diferencia individual ha sido medida a través de escalas que señalan un locus de control general, es decir, no enfatizan sobre situaciones académicas en particular, por ejemplo, de éxito y/o fracaso, o un locus para determinada asignatura. Sin embargo, existen aportaciones hacia una escala de locus de control escolar que si no es tan específica (González, 1999), es una aproximación a la creación de un locus de control específico para el área escolar.

Daniel González, en 1999 construyó una escala de locus de control escolar retomando las dimensiones de La Rosa, adaptándola a condiciones escolares, realizando un análisis confirmatorio con el modelamiento de ecuaciones estructurales con 152 alumnos de tercer semestre de la Licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora no obtiene evidencia empírica que apoyen la posición teórica de La Rosa y concluye regresar a la versión bidimensional, justificando la concepción general de locus por parte de La Rosa y la utilización de su análisis factorial exploratorio.

Diversos estudios se han llevado a cabo sobre la relación entre el locus de control de los estudiantes y su rendimiento escolar, Crandall, Katkovsky y Crandall (1965) construyeron “The Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire” (IAR) para evaluar la creencia de los niños acerca de su control y responsabilidad para experiencias de éxitos y fracasos en el área de logro intelectual, encontrando que las niñas más grandes asumen más la responsabilidad por los eventos, que los niños de la misma edad (La Rosa, J., 1986), lo cual estaría suponiendo una relación entre una mayor edad y una mayor internalidad, situación que en estudios posteriores no resultó, pues La Rosa en 1986 encontró lo contrario justificándolo en términos de que la generación de jóvenes de esos años pertenecían a una de estudiantes que habían recibido reforzamientos por sus logros personales, estableciendo que el locus de control sea más interno en edades más tempranas.

Mc Ghee y Crandall (1968) aplicaron la anterior escala a niños de la escuela elemental donde se encontró que la creencia de los niños y las niñas sobre que

ellos son responsables de su propio logro académico en situaciones de fracasos puede constituir un incentivo más grande para el esfuerzo académico que si estuvieran en situación de éxito, lo cual nos hablaría de que la creencia que tuvieron estos niños sobre que ellos eran responsables de sus fracasos académicos permitiría un mayor esfuerzo en actividades académicas, por otro lado el percibirse como responsables de sus éxitos pudieran establecer la anticipación de buenos resultados.

Por otro lado Edwards y Waters (1981) realizaron un estudio sobre el efecto moderador de motivación de logro y locus de control sobre la relación entre habilidad académica y rendimiento académico, encontrando que locus de control no fue un moderador significativo entre medidas sobre subtest Verbal del College Qualification Test de Bennett, Bennett, Wallace, and Wesman, (1957 en Edwards y Waters, 1981) y el promedio acumulado por grado, así pues la motivación al logro fue un moderador de dicha relación, lo que permite analizar en primer lugar la operacionalización de las variables en cuestión, estudio que contradice los resultados que apoyan la relevancia del constructo.

Stephen Wilhite en 1990, realizó un estudio para examinar la posible relación entre conductas de estudio y el logro académico, comparando autoeficacia y locus de control como predictores del logro, este último independiente de la Self Concept of Academia Ability Test (SCAAT), encontrando que locus de control fue mejor predictor que dicha escala, además la externalidad más que la internalidad fue significativamente relacionada con el logro, lo cual puede resultar inusual y que

a su vez hace considerar la importancia de poder estudiar este constructo más a fondo, considerando el aporte de otras variables que permitan una más adecuada y completa interpretación del rendimiento académico.

Se han llevado a cabo otros estudios que abordan precisamente la relación entre locus de control, con rendimiento académico y otras variables como la necesidad de logro, (De Bustamante, 1981) donde se encontró que los sujetos con alta necesidad de logro difieren de los estudiantes con baja necesidad de logro en cuanto a su percepción del control conductual y en su rendimiento académico, siendo los primeros significativamente más orientados a la internalidad y presentando promedios de calificaciones parciales más altos, resultados que apoyan la importancia de considerar al locus como una variable relevante para explicar problemáticas relacionadas con los estudiantes y su desempeño académico.

Por su parte Talbot en 1990 (en Girardi, Arriola, Sagagón y Montero-Kubli, 1999) establece que alumnos con un locus de control interno tienen una mayor necesidad de conocimiento y utilizan su esfuerzo y habilidad para lograr sus objetivos, lo que coincide con el trabajo donde se encontró que los estudiantes de la Universidad Intercontinental muestran poseer un locus de control interno, sólo que en éste, los alumnos reportaron pobres estrategias de aprendizaje y una baja capacidad de autorregulación (Girardi, Arriola, Sagagón y Montero-Kubli, 1999).

Como se puede observar, existe una dificultad al abordar la concepción de locus de control de Rotter, pues de acuerdo a la definición de esta variable siendo

situacional, son pocos los intentos de crear mediciones que concuerden con esta concepción, por ejemplo la creación de una escala multidimensional de locus de control de salud (Wallstone, Wallstone y De Vellis, 1978 en Robinson, Shaver, Wrightsman, 1990), y su aplicación en investigaciones en dicho ámbito (Steptoe y Wardle, 2001) pues en general, se ha medido este constructo sin tomar en cuenta lo anterior. Así pues, queda la tarea de crear una escala de locus de control específica para el campo educativo que nos indique en una mayor proporción la estructura de este constructo.

Un aspecto que habría que destacar es que los formatos de las diversas escalas construidas sobre esta variable, son diferentes, utilizándose más frecuentemente el formato tipo Likert, por lo cual podríamos considerar que el tener en algunas escalas una multidimensionalidad pueda deberse al tipo de formato o a la redacción de los reactivos, pues no se ha encontrado un estudio donde se comparen los diversos formatos en una misma población, independientemente de que las escalas sean o no, específicas de un campo.

Por otro lado, podemos concluir que se ha encontrado evidencia la relación existente entre el rendimiento escolar y el locus de control, por lo cual en la presente investigación se pretenderá confirmar estos resultados en base a una escala específica del área educativa, además de analizar su combinación con otra diferencia individual y el capital cultural.

2.5 NECESIDAD DE COGNICION

2.5.1 Concepto

¿Qué diferencia a los estudiantes cuyo esfuerzo es mayor al requerido en alguna tarea, de aquellos cuyo esfuerzo es igual o menor al que se les solicite?, una aproximación a esta cuestión es la necesidad de cognición, una variable de motivación cognitiva en cuyo origen fue definida como una necesidad para estructurar situaciones relevantes de manera significativa e integrada (Cohen, Stotland y Wolfe, 1955, pág, 291). Pues consideraron que cada persona integra con sentido la información que recibe en diferentes situaciones dependiendo de su experiencia y capacidad.

Enfatizaron que su postura era contraria a la Gestalt, en tanto que ésta “asume que los individuos estructuran el ambiente y no incorpora una necesidad (...)” (pág. 291) que marque la diferencia en la manera de estructurarlo. De tal modo, en el experimento que realizaron donde colocan una situación ambigua y una estructurada para medir la necesidad de cognición, encontraron que para la gente con alta necesidad de cognición el grado de ambigüedad fue más importante y concluyen tener soporte para considerar este constructo como una necesidad propiamente adecuada (Cohen, Stotland y Wolfe, 1955).

Cohen (1957) en una de sus investigaciones argumenta que los individuos altos en necesidad de cognición están más inclinados hacia organizar, elaborar y evaluar la información a la que son expuestos, es decir, la gente que tiene este

nivel de necesidad cognitiva discrimina más los juicios y está más motivada a pensar a cerca de la comunicación persuasiva.

Sin embargo, el instrumento utilizado por este autor sobre necesidad de cognición no fue publicado, por lo cual existe una brecha entre estos años y los 80's cuando Cacciopo y Petty (1982) la definen como “una tendencia de los individuos a interesarse por un esfuerzo cognitivo” (pág. 116) y la utilizan para realizar estudios sobre cambio de actitud. Posteriormente, más investigaciones retoman esta variable.

2.5.2 Investigaciones con Necesidad de Cognición

En su primer estudio Cacciopo y Petty, (1982) crean una escala de 45 reactivos para retomar esta variable y la relacionan con la comunicación persuasiva, encontrando un solo factor de 34 reactivos, donde se consideraron existentes dos niveles de necesidad de cognición, alto y bajo; con respecto a la relación buscada, hallaron que la gente alta en necesidad de cognición se inclinó disfrutar esforzarse cognitivamente en alguna actividad por lo cual evaluaron más el mensaje, además de que los individuos altos en necesidad de cognición optaron por las tareas complejas a las simples, mientras que los de baja necesidad de cognición prefirieron éstas últimas.

En un estudio donde participaron 259 estudiantes de la Universidad de Illinois, se les aplicó la escala de complejidad atribucional, de tipo Likert con 28 reactivos así como la escala de necesidad de cognición de Cacciopo y Petty (1982), donde se encontró una relación positiva y significativa, es decir, la gente que disfrutó al

involucrarse en pensar y resolver problemas también disfrutó en pensar acerca del entendimiento de la conducta de los demás; también se reportó que quienes tuvieron una alta necesidad de cognición, reportaron un alto control interno. De tal modo, que la aplicación de estos instrumentos en una misma población pero en diferentes tiempos: primero la escala de complejidad atribucional y cuatro días después la de necesidad de cognición, pudo dar evidencia empírica para confirmar que dichas escalas miden constructos diferentes (Fletcher, Danilovics, Fernández, Peterson y Reeder, 1986 en Ávila y Sánchez, 1995).

Al respecto, Sadowsky y Cogburn (1997) realizaron un análisis de la relación entre la estructura de la teoría de los “cinco grandes” de personalidad con la necesidad de cognición cuya escala fue la versión reducida a 18 reactivos y donde volvió a aparecer sólo un factor, en el cual se encontró que entre más reflexivos y abiertos a la experiencia fueran los estudiantes universitarios ($n = 85$) más gusto reportaban para esforzarse en sus actividades, lo que permite preguntar si una variable de personalidad y una diferencia individual al unirse explican más de la varianza de una conducta, a diferencia del efecto que cada una pueda lograr.

Así, esta relación se volvió a encontrar cuando Tuten y Bosnjak, en el 2001 realizaron un estudio para saber si los cinco factores de personalidad llamados los cinco grandes “big five” se relacionaban con la necesidad de cognición y con el uso del internet, los resultados comprobaron sus hipótesis, es decir, la necesidad de cognición se relacionó con el uso de la web para buscar información del ámbito escolar y con los factores de flexibilidad y apertura a la experiencia, lo cual

podría explicarse si se considera que la gente con alta necesidad de cognición busca retos nuevos y disfruta resolverlos. Cabe señalar, utilizaron la versión reducida de Cacciopo, Petty y Kao, (1984), obteniendo también un factor.

Sadowski en 1993 realizó una investigación para examinar esta versión de la escala de necesidad de cognición, aplicándola a 708 mujeres y 510 hombres universitarios, lo que encontró fue nuevamente un factor y que dicha escala es neutral para los dos sexos.

En varias investigaciones (Cacciopo y Petty, 1984b en Elías y Loomis, 2002) la escala de necesidad de cognición presentó una estructura unidimensional. No obstante, otros estudios han reportado multidimensionalidad al utilizar la escala original de Cacciopo y Petty, (1982), un ejemplo es la aplicación en Estados Unidos a 288 universitarios donde encontraron tres factores que hablan de una persistencia, confianza y complejidad cognitiva, con una escala dicotómica (Tanaka, Panter y Winborne, 1988).

En México se efectuó un estudio para indagar sobre el funcionamiento de la escala en su versión de 45 reactivos (Cacciopo y Petty, 1982), también en una muestra de universitarios (575), en el estudio se encontró una estructura multidimensional con 24 reactivos agrupados en 5 factores, donde solo el segundo factor habló de alta necesidad de cognición (Contreras, Correa y Saldívar, 2002).

Asimismo, es importante resaltar que la mayoría de las investigaciones se han efectuado en muestras de estudiantes, ya sea en cuestión de cambio de actitud, de uso de tecnología, de relación con otras variables y de bienestar subjetivo,

pues en el 2004 Coutinho y Woolery, realizaron un estudio con universitarios para indagar sobre la posible relación entre la necesidad de cognición y su satisfacción con la vida y encontraron que cuando éstos jóvenes tienen un gusto por esforzarse cognitivamente y disfrutan de ello, tienen una mayor satisfacción con la vida. De tal manera, nos preguntamos si la necesidad de cognición habrá reportado a través del tiempo, relación con uno de los temas más estudiados en el ámbito escolar, el rendimiento académico.

2.5.2.1 Relación con Rendimiento Escolar

En el área educativa, la necesidad de cognición ha sido analizada conjuntamente con el rendimiento escolar en diversas investigaciones y se ha encontrado que existe relación entre ambas variables (Petty y Jarvis, 1996; Cacciopo y Petty, 1984b en Elías y Loomis, 2002), lo cual puede entenderse si se considera que la gente con alta necesidad de cognición está más inclinada al gusto por razonar y resolver problemas nuevos, contrario a la gente de baja necesidad cognitiva que evita cualquier esfuerzo extra y que implique mayor complejidad en determinada actividad, por lo cual, el primer tipo de gente tendrá posibilidades mayores de aprender un poco más de lo enseñado en clases, ya que puede buscar por su propia cuenta en libros y demás fuentes a su alcance y verlo reflejado en un promedio.

En este ámbito, se reportó una relación entre la necesidad de cognición, la habilidad verbal y el conocimiento sobre hechos históricos, enfatizando que esta diferencia individual se relacionó con la adquisición del conocimiento de este tipo,

independientemente de la habilidad verbal registrada (Tidwell, Sadowski y Pate, 2000).

Es importante señalar que la necesidad de cognición es definida como una variable de motivación cognitiva más no de habilidad cognitiva (Cacciopo, Petty, Feinstein y Jarvis, 1996 en Tidwell, Sadowski y Pate, 2000). De tal modo que en el trabajo de Tidweell y cols (2000) se resumen los resultados de varias investigaciones que apoyan esta idea: “la gente con alta motivación cognitiva tendería a ser más curiosa (...), a demostrar un deseo por maximizar la información obtenida de una experiencia (...), a buscar y elaborar una información relevante para efectuar una tarea (...) a demostrar voluntad por focalizar su atención sobre una tarea (...), a desear nuevas experiencias que estimulen su pensamiento y sus sentidos (...), a ser intrínsecamente motivados (...), a involucrarse en respuestas evaluativas (...) y ser objetivo (...). Adicionalmente, los individuos altos en necesidad de cognición son menos propensos (...) a ignorar problemas e información nueva” (pág. 635).

Otros autores señalaron que la relación entre necesidad de cognición, argumentatividad y agresividad verbal es muy importante, debido a que éstas ayudan a la enseñanza y al pensamiento crítico, donde resaltan que la primer variable ayuda a explicar las diferencias encontradas respecto al rendimiento escolar, entre estudiantes asiático-norteamericanos, hispano-norteamericanos y europeo-norteamericanos (Sanders y Gass, 1992 en Contreras y cols., 2002).

En el 2001, se llevó a cabo un estudio donde Gülgöz (2001) encuentra que la Necesidad de Cognición (NdC) está relacionada con las calificaciones y las habilidades escolares, en el estudio realizado encuentran que frente a la resolución de anagramas no hubo diferencias entre los estudiantes con alta y baja necesidad de cognición, sin embargo, cuando éstos últimos esperaban que los anagramas fueran sencillos y ocurría todo lo contrario, su desempeño en la prueba era deficiente. Un ejemplo más de la importancia que tiene la motivación para realizar las tareas escolares lo mejor posible, motivo por el cual, es importante que esta diferencia que ayuda a tener éxito en la escuela sea desarrollada lo más ampliamente posible, esperando ayude a lograr éxitos en el campo laboral, lo que a su vez podría contribuir a crear una sociedad lo más preparada posible.

Sobre esta línea de análisis, tenemos a Nair y Ramnarayan (2000) cuya investigación buscó encontrar relación entre la necesidad de cognición de las personas y su efectividad en resolver problemas, la primera variable fue media con la escala corta de (Cacciopo, Petty y Kao, 1984) y la segunda fue considerada en tres rubros: éxito, consistencia y crisis natural; los resultados mostraron que la gente con alta necesidad de cognición son más exitosos en resolver el problema, la información es más completa y las decisiones hechas tienen más aspectos del problema, además que sufrieron menos crisis durante el proceso.

En este sentido Sadowski y Gülgöz (1996) señalan que los estudiantes altos en NdC demostraron mejor rendimiento escolar que los bajos en esta diferencia

individual, por lo que concluyen que esta relación se debe a que la gente con alta necesidad de cognición son más efectivos en la elaboración de información relevante de materiales como libros, pues el proceso de elaboración ha demostrado facilitar retención, por lo cual entre más involucramiento haya con los materiales a utilizar durante un curso, el rendimiento académico tendría que ser mayor.

Una investigación que demuestra como esta diferencia individual si predice el rendimiento, es la de Elías y Loomis, (2002) quienes indagaron sobre la posible influencia de la necesidad de cognición y la autoeficacia sobre el desempeño escolar, evaluado como un promedio y encontraron que ambas explicaron el desempeño escolar de una muestra de 138 universitarios, considerando que la primer variable explicó más que la autoeficacia, con un valor beta $\beta = .52$ y $\beta = .33$ respectivamente.

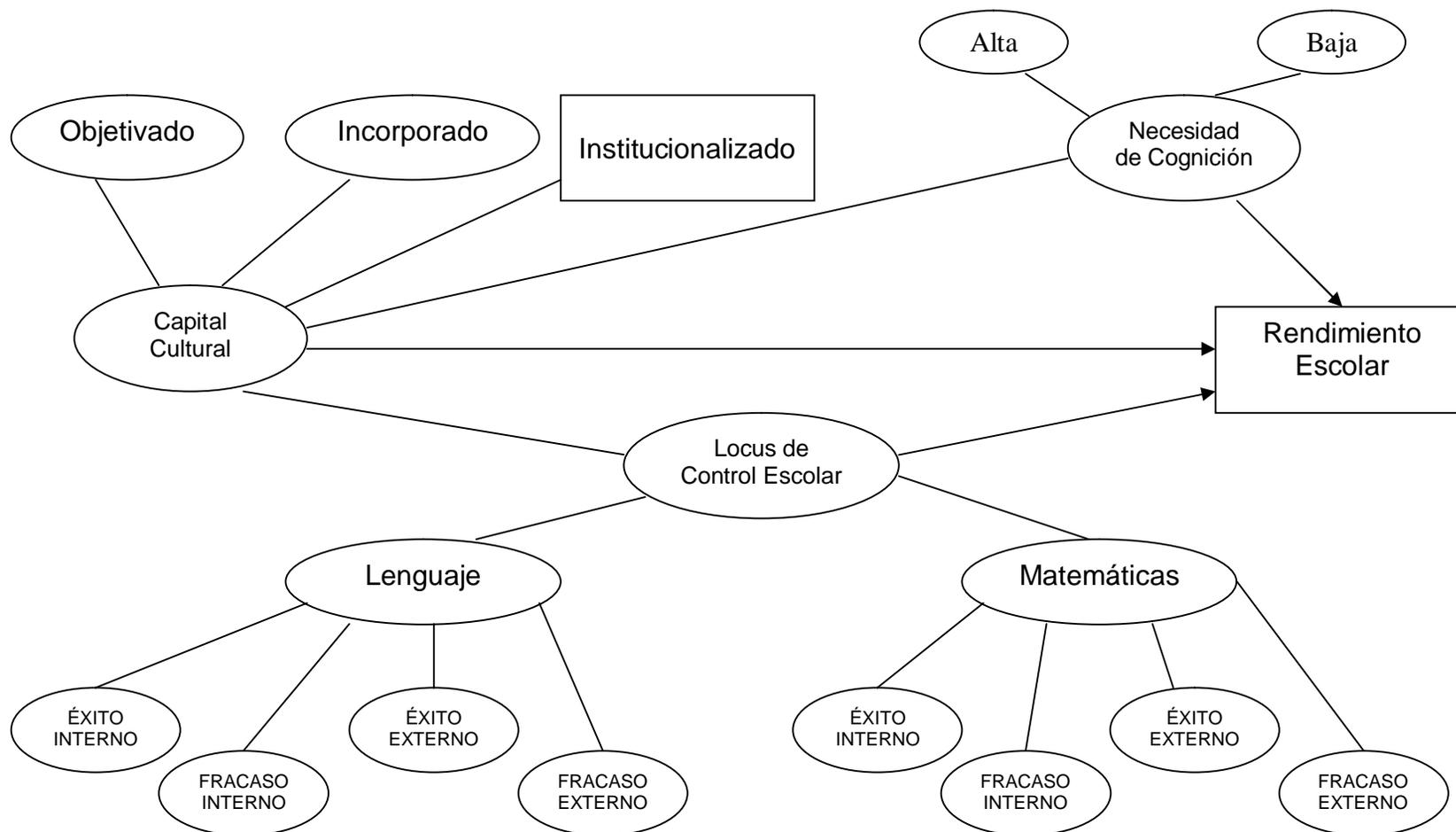
Existen investigaciones que han utilizada las variables psicológicas y contextuales, en un mismo nivel de análisis (Castejón, y Pérez, 1998), sin embargo, consideramos que estas variables no son del mismo nivel de análisis, por lo cual tendría que ser considerada esta diferencia e indagar diferentes posibilidades de relación entre ellas para saber el peso que logran en la explicación del rendimiento escolar y con esto tener información para poder ayudar a los estudiantes a que logren una mejor formación académica y personal.

En esta investigación se pretende explicar el desempeño escolar de los alumnos para cada tipo de escuela del nivel medio superior, debido a la importancia que tiene considerar su régimen y carácter educativo, que como se presentó en el capítulo anterior, no obtienen los mismos resultados respecto a los indicadores de aprobación deserción y suponemos no lo tendrán en un desempeño evaluado como calificación promediada.

Para ello, y después de una revisión sobre la influencia individual que el capital cultural y las diferencias individuales han tenido sobre el rendimiento y de los estudios donde retoman a estos dos tipos de variables sin considerar la lógica de sus niveles de análisis, se considerará la interrelación del enfoque sociológico, con el capital cultural y psicológico, con el locus de control y la necesidad de cognición, en dos momentos: enfatizando el efecto que puede tener el capital cultural solo sobre el rendimiento y mediatizado por las diferencias individuales (Modelo 1) y después concentrándonos en la influencia directa de éstas e indirecto, es decir, considerando el impacto del capital cultural (Modelo 2).

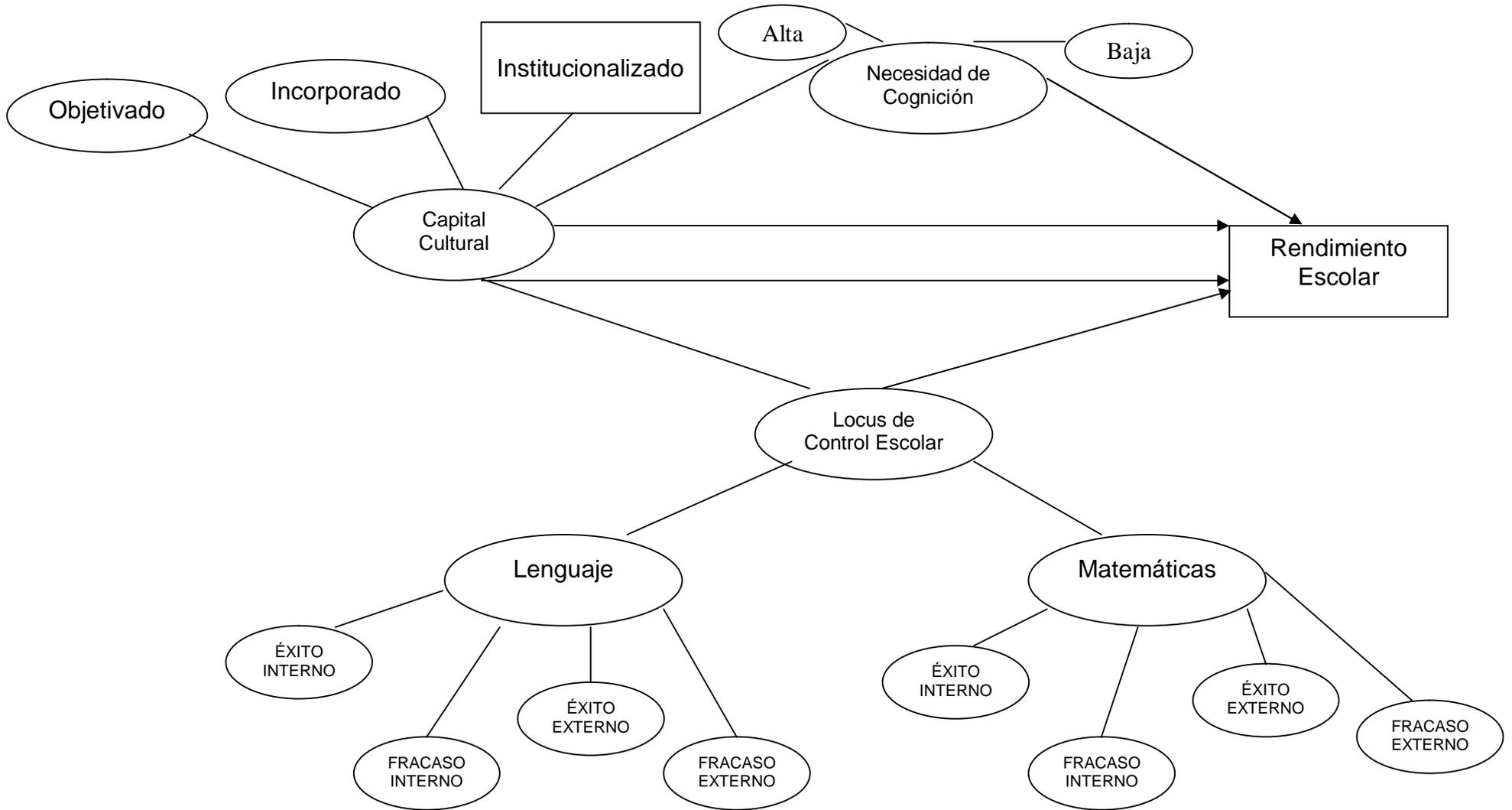
RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN

Modelo 1.



RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN

Modelo 2.



CAPITULO 3

MÉTODO

3.1 Planteamiento del problema

En las últimas evaluaciones internacionales sobre la educación se ha encontrado que los alumnos de bachillerato en México alcanzan los niveles más bajos en estas pruebas, lo cual indica la baja preparación académica con la que saldrán los alumnos de bachillerato y se incorporarán a instituciones de educación superior o al ámbito laboral.

Entender el proceso que lleva a los estudiantes a obtener cierto desempeño escolar ha ocasionado que el rendimiento escolar sea estudiado desde diferentes perspectivas, sin embargo, pocas veces éstas se juntan para dar una explicación.

Desde una perspectiva psicosocial, considerar diferencias individuales como locus de control escolar y necesidad de cognición, así como elementos contextuales dígame capital cultural y tipo y régimen de bachillerato, en sus diferentes combinaciones para explicar el rendimiento escolar, cobra gran importancia debido a que en base a los resultados se puedan tener mayores y mejores indicadores de cómo ayudar a los estudiantes a desarrollar un rendimiento que les permita un mejor desarrollo personal y profesional.

Por lo anterior, surgen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuál será el nivel de rendimiento escolar de los estudiantes de 4º semestre de nivel medio superior?

2. ¿Existirán diferencias del rendimiento escolar por régimen – carácter de bachillerato?

3. ¿Cuál será el grado de capital cultural que poseen los estudiantes y las formas en que será representado; dicha variable influirá directamente sobre el rendimiento escolar o lo hará a través del locus de control escolar y la necesidad de cognición?

4. ¿Cuál será el grado de necesidad de cognición de los estudiantes de bachillerato y el modo en que ésta será representada; incidirá sobre el rendimiento escolar o sufrirá una modificación dicho efecto si participa el locus de control escolar y el capital cultural?

5. ¿Cuál será el grado de locus de control escolar de los alumnos del nivel medio superior y la forma en que lo estructuren; esta variable explicará el rendimiento escolar o lo hará con la ayuda del capital cultural y la necesidad de cognición?

3.2 Objetivos:

3.2.1 Objetivo general

El objetivo de la investigación fue indagar de qué manera el capital cultural, locus de control y la necesidad de cognición se relacionan para dar una explicación del rendimiento escolar en cada tipo de escuela, si es que tienen influencia.

3.2.2 Objetivos Particulares

1. Identificar el rendimiento escolar de los alumnos de 4º semestre de nivel medio superior por régimen y carácter de bachillerato.
2. Medir el grado de capital cultural, locus de control escolar y necesidad de cognición de estos estudiantes.
3. Averiguar si existe alguna influencia directa o indirecta del capital cultural, el locus de control escolar y la necesidad de cognición sobre el rendimiento escolar por tipo y régimen de bachillerato.

3.3 Hipótesis

H₁: El tipo y régimen de bachillerato influirán en el desempeño académico y existirá un mayor rendimiento en el bachillerato particular-general que en el público-general y público-bivalente.

H₂: El capital cultural influirá directamente sobre el rendimiento escolar.

H₃: El locus de control será predictor del rendimiento escolar.

H₄: La necesidad de cognición influirá sobre el rendimiento escolar.

H₅: La influencia del capital cultural se verá modificada con la intervención de la necesidad de cognición y el locus de control escolar.

H₆: La predicción del locus de control escolar y necesidad de cognición sobre el rendimiento escolar se verá modificada cuando sea mediatizada por el capital cultural.

3.4 Variable dependiente: Rendimiento Escolar

3.4.1 Definición Conceptual

El rendimiento escolar para el presente estudio será considerado como el nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que el alumno adquiere durante el proceso enseñanza-aprendizaje, valorado por el profesor a través de la evaluación del aprendizaje del estudiante durante todo el proceso en algún grado, ciclo o nivel educativo (Camarena, Chávez y Gómez, 1985).

3.4.2 Definición Operacional

El rendimiento escolar estará indicado por un factor resultado de la sumatoria de las respuestas estimadas por los estudiantes sobre sus promedios del 1º, 2º y 3º semestre. Cabe mencionar, la escuela privada no maneja promedios semestrales sino anuales, los cuales son obtenidos a través de cinco evaluaciones parciales. Por lo cual, para efectos de esta investigación, el promedio estimado por los alumnos del primer año lo consideramos en el promedio del 2º semestre y el del 3º fue estimado en base a los resultados de sus tres últimas evaluaciones parciales antes de nuestra aplicación.

3.5 Variables independientes

En la presente investigación, las variables independientes en determinado momento participarán como covariables.

Una covariable es una variable continua que tiene una correlación lineal con alguna variable dependiente y es utilizada para reducir el error de varianza en una ANOVA y MANOVA (Grima y Yarnold, 1998); emplea la regresión para remover la

variación extraña o que así parece, debido a una o más variables independientes (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1992).

3.5.1 Tipo de Escuela por Régimen y Carácter

Definición conceptual

El carácter propedéutico permite continuar los estudios de tipo superior y el bivalente se caracteriza por contar con una estructura curricular integrada por un componente de formación profesional para ejercer una especialidad tecnológica y otra de carácter propedéutico.

Régimen particular: Se refiere al sostenimiento y administración de las propias escuelas

Régimen público: Se refiere al sostenimiento, administración y supervisión técnica de los planteles educativos por los organismos de educación de cada estado, por la SEP y por las instituciones con capacidad para gobernarse por sí mismas.

Definición operacional

Fue determinado por el agrupamiento del régimen - carácter de la escuela: la pública - general (propedéutica) se conformó del Colegio de Bachilleres No. 1 "El Rosario" y la Preparatoria Anexa a la Normal de Naucalpan; la pública -tecnológica (bivalente) a través del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) No. 5 y del Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP) No. 2, éste último fue considerado en el rubro en tanto que adquirió en 1997 carácter propedéutico

para poder ingresar al nivel superior y por último la privada - general conformada por el Colegio Don Bosco.

3.5.2 Capital Cultural

Definición conceptual

El capital cultural es una forma de trabajo acumulado que incluye tanto los diversos componentes de una determinada cultura (sistema simbólico), “objetivado” y sus principales manifestaciones o productos “incorporado.” Así también como forma de objetivación muy particular, bajo la forma de títulos “institucionalizado”.

Capital cultural objetivado: Es el capital apropiado y utilizado como un arma por los agentes sociales para obtener, en sus confrontaciones con los otros, beneficios proporcionales al nivel de su capacidad para el dominio de ese capital.

Capital cultural incorporado: Es el resultado de la socialización del individuo, proceso de imposición y adquisición de arbitrarios culturales, realizada primariamente por la familia.

Capital cultural institucionalizado: Son los títulos adquiridos.

Definición operacional

El capital cultural objetivado se determinó por las respuestas al uso frecuente de diecinueve materiales que tienen en casa.

El capital cultural incorporado fue indicado por la apropiación de actividades culturales de los alumnos, la asistencia a eventos culturales y la practica de ver televisión, escuchar música y cantidad de libros que leen anualmente.

El capital cultural institucionalizado se representó por el nivel máximo de estudios del padre y de la madre.

3.5.3 Locus de Control Escolar

Definición conceptual

Es la percepción de los reforzadores para llevar a cabo una conducta en el ámbito educativo con un locus de control interno (LCI), es decir, la percepción de eventos positivos y/o negativos como consecuencia de las propias acciones y un locus de control externo (LCE) como la percepción de eventos positivos y /o negativos no relacionados a las propias conductas.

Definición operacional

Se estableció con cuatro escalas construidas, dos para el área de lenguaje (éxito y fracaso) y las otras para el área de matemáticas (éxito y fracaso), cada una con 24 reactivos.

3.5.4 Necesidad de Cognición

Definición conceptual

Es una tendencia de los individuos a interesarse por un esfuerzo cognitivo.

Definición operacional

Se determinó por la Escala de Necesidad de Cognición (Cacciopo y Petty, 1982) versión traducida, adaptada a nuestro país y reducida a 37 reactivos.

3.6 Participantes

La muestra en este estudio fue intencional no probabilística y se contó con la participación de 702 estudiantes de cinco bachilleratos del Distrito Federal y el Estado de México.

Por escuela la cantidad de alumnos fue 127 del Colegio de Bachilleres No.1 “El Rosario”, 216 del Colegio Don Bosco, 149 del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) No. 5, escuelas que se encuentran en el D.F.; 121 de la Preparatoria Anexa a la Normal de Naucalpan y 89 del Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP) No. 2, localizadas en el Estado de México.

El 61.8% correspondió al sexo femenino y el 58.2% al sexo masculino, 2 personas no reportaron su sexo. El ingreso familiar de los estudiantes encuestados reportó una media de 3.3, es decir, en el intervalo de \$5,000.00 y \$7,500.00.

Por otro lado, 628 jóvenes reportaron vivir con su papá, 161 no viven con él y hubo tres personas que no contestaron, mientras que 743 reportaron vivir con la mamá y sólo 43 no viven con ella, hubo en este caso cinco personas que no contestaron.

3.7 Instrumentos

Para la investigación se diseñaron dos instrumentos, el primero trataba de medir las variables de locus de control escolar en matemáticas y en lenguaje, individualismo - colectivismo, necesidad de cognición y obtener datos personales como fecha de nacimiento, sexo, religión, ingreso total mensual en su hogar, el

régimen de la primaria y secundaria donde estudiaron, el promedio en estos dos niveles educativos, el nivel máximo de estudio y ocupación de los padres, si los papás manejaban algún idioma extranjero y en qué grado, por último se les pidió nombre, matrícula y delegación o municipio donde viven. En total fueron 216 preguntas.

El segundo instrumento con 120 reactivos buscaba medir el capital cultural de los estudiantes y de los padres, obtener la información de los promedios en 1º, 2ª y 3ª semestre, la cantidad total de exámenes extraordinarios que presentaron en bachillerato desde el 1º año hasta la fecha de la aplicación así como el número de materias reprobadas en este mismo período.

Para la medición del locus de control escolar en matemáticas primero se les dio una instrucción sobre lo que significaba el área, enseguida se les hizo diez preguntas sobre su gusto, capacidad e interés en ésta, así como algunos promedios obtenidos en matemáticas. El mismo procedimiento fue para el área de lenguaje. Enseguida una síntesis de las escalas utilizadas para medir las variables.

RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN

Variables	Dimensiones	Dimensiones	Indicadores / No. de reactivos
Rendimiento Escolar	Bachillerato	Promedios de los primeros tres semestres de bachillerato	3 pregunta abiertas. En el instrumento 2 Pregunta 117: a), b) y c)
Capital Cultural	Objetivado	Utilización frecuente de materiales que tienen en casa	19 tipo Likert. En el instrumento 2 Pregunta 18: a) – s)
	Incorporado	Asistencia a eventos culturales	12 tipo Likert En el instrumento 2 Pregunta: 45: a) – l)
		Tiempo en ver Tv., escuchar música y cantidad de libros que leen anualmente	3 preguntas abiertas En el instrumento 2 Preguntas: 23, 30 y 34.
		Apropiación de actividades culturales	8 Reactivos nominales En el instrumento 2 Preguntas: 20, 24, 27, 32, 35, 37, 39 y 42.
	Institucionalizado	Escolaridad del padre	1
Escolaridad de la madre		1	
Locus de Control Escolar	Matemáticas	Interno para éxitos	24 tipo Likert
		Externo para fracasos	24 tipo Likert
	Lenguaje	Interno para éxitos	24 tipo Likert
		Externo para fracasos	24 tipo Likert
Necesidad de Cognición			32 tipo Likert

NOTA: Para más detalles el instrumento se encuentra en el capítulo de anexos.

3.8 Procedimiento

Con respecto al levantamiento de datos, se acudió en diferentes ocasiones a cada una de las cinco escuelas donde se aplicó el instrumento. En todas, primero se hizo una presentación y dio una explicación del motivo de la visita, se describió brevemente el proyecto a la par de la entrega de un documento con la

información más detallada del mismo. El documento se conformó por una justificación del problema, marco teórico, objetivo de la investigación y procedimiento, en este apartado se mencionó que serían dos aplicaciones en días diferentes debido a lo grande el instrumento y se especificó el grado de los estudiantes que apoyarían así como los horarios deseados para dichas aplicaciones.

En el primer acercamiento a cada institución, se preguntó si era necesario entregar un oficio a los directivos de éstas, pidiendo el permiso correspondiente para aplicar. Al respecto, solo el CONALEP II lo solicitó. En todas las escuelas la autoridad correspondiente programó los horarios y asignó los grupos participantes, así existieron todas las facilidades para llevar a cabo las aplicaciones.

El primer cuestionario se aplicó en la Preparatoria Anexa a la Normal de Naucalpan el día 31 de marzo de 2004, después en el CONALEP el 1 de abril, en el Bachilleres No. 1 el 26 de abril, en el CECyT No. 5 el 22 de abril y por último en el Colegio Don Bosco el 6 de mayo del mismo año.

El segundo instrumento se aplicó en la Preparatoria Anexa a la Normal de Naucalpan el día 20 de abril, después en el CONALEP el 21 de abril, en el Bachilleres No. 1 el 29 y 30 de abril, en el CECyT No. 5 el 28 de abril y 4 de mayo, por último en el Colegio Don Bosco el 13 de mayo del 2004.

En la primera aplicación en grupo hubo dos encuestadores por aula quienes se presentaron como estudiantes de Psicología Social de la UAM Iztapalapa, explicaron el objetivo de la investigación y a pesar de que ya se tenía el permiso,

preguntaron a los estudiantes si deseaban contestar el cuestionario. A todos los que aceptaron se les agradeció su participación, se les explicó el contenido y la forma de llenado del instrumento además de mencionarles que sus respuestas serían utilizadas solo con fines científicos. Enseguida, se les indicó que al pedirles su nombre y/o matrícula se debía únicamente a una manera de poder unir los dos cuestionarios de cada persona, pues serían visitados una vez más ahora para contestar sobre sus hábitos culturales.

En la segunda sesión de levantamiento de datos, se regresó a cada salón donde fue aplicado el primer cuestionario y se realizó el mismo procedimiento que en el primer levantamiento.

Los encuestadores en ambas aplicaciones aclararon dudas dentro del aula, el tiempo aproximado en contestar cada cuestionario fue de 40 minutos aproximadamente.

3.9 Análisis

Para realizar los análisis estadísticos se emplearon los paquetes estadísticos SPSS versión 9.0 para windows y LISREL versión 8.3 para estudiantes.

Se realizó un análisis de frecuencias para la eliminación de errores de captura. Para explorar la validez y confiabilidad de las escalas y factores, se efectuó un análisis factorial exploratorio con rotación Ortogonal y normalización de Kaiser, con el método de extracción de componentes principales y de consistencia interna a través del coeficiente de Cronbach. Se elaboraron análisis de ecuaciones estructurales para confirmar los factoriales exploratorios.

También se llevaron a cabo, análisis de correlación de Pearson y Spearman para las variables utilizadas en la presente investigación y análisis de regresión lineal múltiple con el método de stepwise para explicar el rendimiento escolar.

CAPITULO 4

RESULTADOS

4.1 Estructura de la variable dependiente: Rendimiento escolar

En SPSS versión 9.0 se realizó un análisis factorial con el método de componentes principales, rotación Ortogonal y normalización de Kaiser, de lo cual resultó una escala unidimensional considerando los reactivos: promedios 1º, 2º, 3º semestres, número de materias reprobadas, número de exámenes extraordinarios presentados en el transcurso de la preparatoria, promedio final de la primaria, de la secundaria, calificación más alta en el área de matemáticas y lenguaje correspondientes al primer año de bachillerato, promedios más altos en estas áreas en la secundaria. Todas estas preguntas fueron estimadas por los estudiantes.

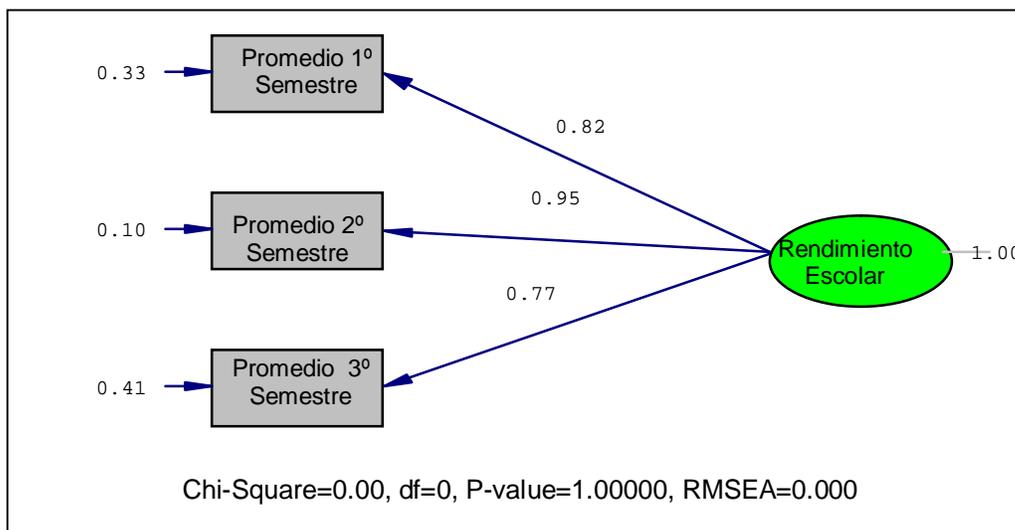
Después se efectuó un análisis confirmatorio¹¹ en LISREL versión 8.3, logrando un modelo de ajuste perfecto con sólo los tres promedios, donde se

¹¹ El Modelamiento de Ecuaciones Estructurales. “Es una técnica de análisis multivariado que combina aspectos de regresión múltiple (examinando relaciones de dependencia) y análisis factoriales (representando conceptos no medidos- factores – con múltiples variables) para estimar una serie de relaciones interrelacionadas simultáneamente” (pág. 431). Por lo tanto, esta técnica se distingue por dos características: 1) por la estimación de múltiples e interrelacionadas relaciones dependientes y por la habilidad para representar conceptos no observados (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1992).

Un concepto no observado se denomina variable latente, “la operacionalización de este constructo no puede ser medido directamente, pero puede ser representado o medio por una o más variables” (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1992, pág. 429).

Mientras que una variable manifiesta es “un valor observado por un reactivo específico o pregunta, obtenido cualquiera de los dos, de las respuestas de las personas en un cuestionario. La variable manifiesta es usada como indicador de las variables latentes” (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1992, pág. 429).

observa que el promedio que más explicó el rendimiento escolar fue el del 2º semestre con $R^2 = .95$, seguida del 1º con $R^2 = .82$ y por último el 3º con $R^2 = .77$.



Enseguida se realizó el análisis de consistencia interna para el nuevo factor reportando un coeficiente de Cronbach de .87; en tanto, la varianza que explicó dicho factor fue 80.37%. Por último, se efectuó en SPSS la sumatoria de estas variables para tener nuestra variable dependiente: rendimiento escolar.

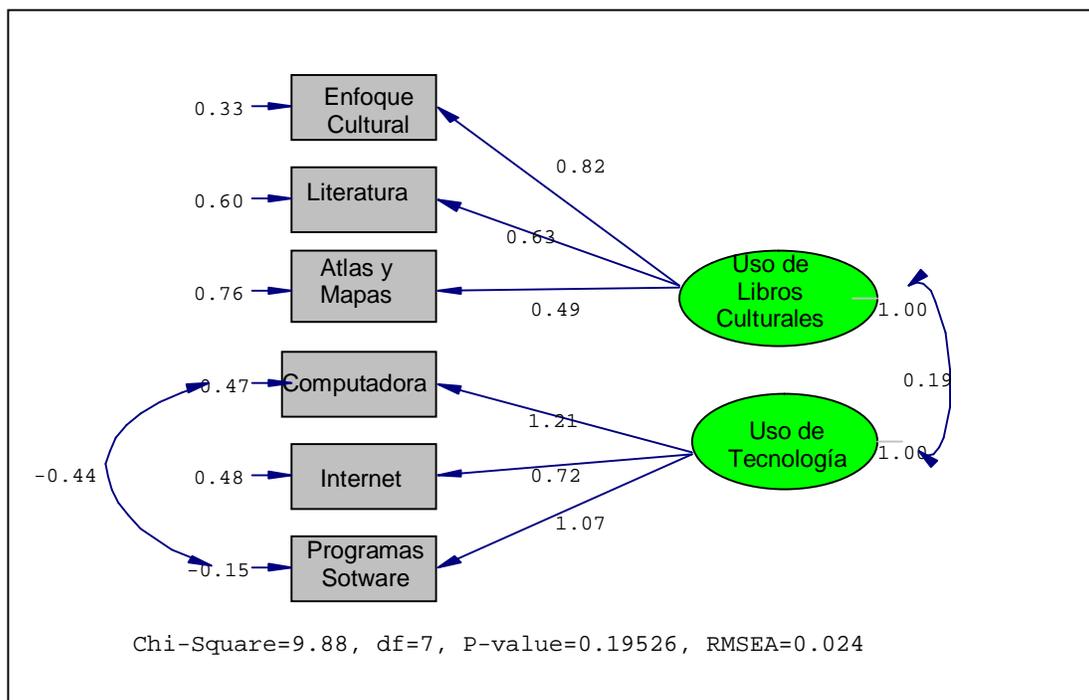
4.2 Estructura de las Variables Independientes

4.2.1 Capital Cultural

Capital Cultural Objetivado

La escala del capital cultural objetivado por ser de nivel de medición ordinal, fue sometida a un análisis factorial y de ecuaciones estructurales en el programa de LISREL, versión 8.3, donde se encontró un modelo que mostró sólo dos factores, es decir, dos tipos de materiales usados en la casa: libros culturales y

tecnología, con los siguientes coeficientes: Goodness of Fit Index (GFI) = 1.00 y Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.99



Posteriormente en SPSS, se realizó un análisis de consistencia interna para las seis variables encontrándose un coeficiente de Cronbach de .72 y al llevar a cabo el análisis factorial para las mismas, se encontraron dos factores que explicaron en conjunto 68.80% de la varianza. El primer factor con tres reactivos reportó un alfa de .90 llamado “Uso de tecnología”, con una media de 3.79, desviación estándar de 1.27 y explicó el 41.77% de la varianza; mientras que el segundo fue denominado “Uso de libros culturales”, con una media de 1.27, desviación estándar de .80 y explicó el 27.08% de la varianza total, conformándose por tres reactivos. Cabe mencionar, la escala iba de 1 = Nunca a 5 = Siempre. Finalmente

en este programa, se realizó la sumatoria de los reactivos que conformaron los dos factores (Tabla 1).

TABLA 1. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE CAPITAL CULTURAL OBJETIVADO

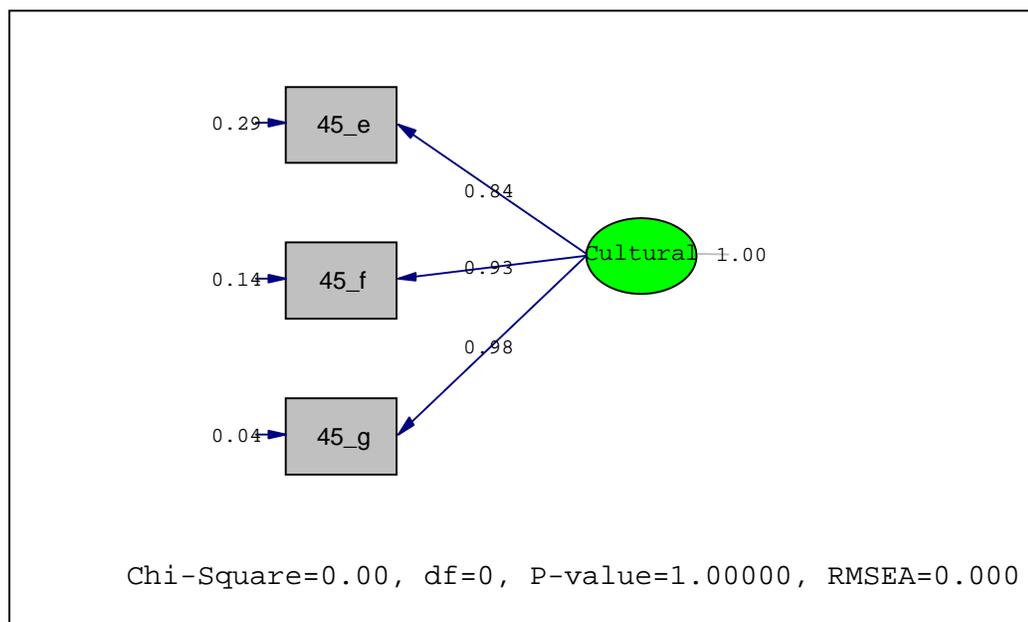
	Uso de la tecnología	Uso de Libros culturales
Media	3.79	2.94
Desviación Estándar	1.27	.80
Valor propio	2.64	1.48
Confiabilidad	.90	.56
% varianza explicada	41.77	27.02
<i>Del material que tienes en la casa, qué tan frecuentemente usas:</i>		
18.p) Computadora	.928	
18. r) Programas de software (diccionarios, enciclopedias, juegos)	.906	
18. q) Internet	.899	
18. b) Libros de enfoque cultural (arte, historia, etc.)		.809
18. c) Libros de literatura (poesía, novela, etc.)		.722
18. n) Atlas y mapas		.650

Capital Cultural Incorporado

Esta variable se investigó con diferentes preguntas en tres diferentes niveles de medición, por lo cual, consideramos tres escalas para medir este capital.

Escala Ordinal: asistencia a determinados eventos culturales

Esta escala de nivel ordinal fue sometida a un análisis factorial y de ecuaciones estructurales con el programa estadístico LISREL, los resultados mostraron un modelo de ajuste perfecto que agrupa la asistencia a “eventos culturales”.



A continuación se realizó en SPSS, el análisis factorial para conocer la varianza explicada de este factor y su consistencia interna, los resultados muestran que estos coeficientes fueron 70.09% y .78 respectivamente. Cabe señalar las opciones de respuesta de estos reactivos fueron de 1= Una vez cada 6 meses o menos seguido a 5 = Por lo menos una vez por semana, por lo cual la media muestra una poca afluencia a estos eventos (Tabla 2).

TABLA 2. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA ORDINAL DE CAPITAL CULTURAL INCORPORADO

	Asistencia a Eventos Culturales
Media	1.50
Desviación Estándar	.72
Valor propio	2.10
Confiabilidad	.78
% varianza explicada	70.09
45. f) ¿Qué tan frecuentemtne vas a círculos de lectura?	.863
45. g) ¿Qué tan frecuentemtne vas a presentaciones de libros?	.848
45. e) ¿Qué tan frecuentemtne vas a congresos y conferencias?	.799

Cantidad de libros que leen anualmente, tiempo que escuchan música y ven televisión.

Las tres preguntas con nivel de medición continuo serán tomadas por individual, sin realizar los procedimientos de análisis factoriales y de consistencia interna, debido a que el interés por estos particulares hábitos se centra en su poder de explicación individual.

El tiempo promedio que escuchan música diariamente fue 2.91 con desviación estándar (d.e.) 1.91 con un valor mínimo de 0 y máximo de 12 horas. Con 656 estudiantes que contestaron esta pregunta, se encontró que 169, equivalente a 25.8% escuchan música por dos horas, 135 la escuchan por tres, igual a 20.6% y por una hora la oyen 118, es decir, 18%.

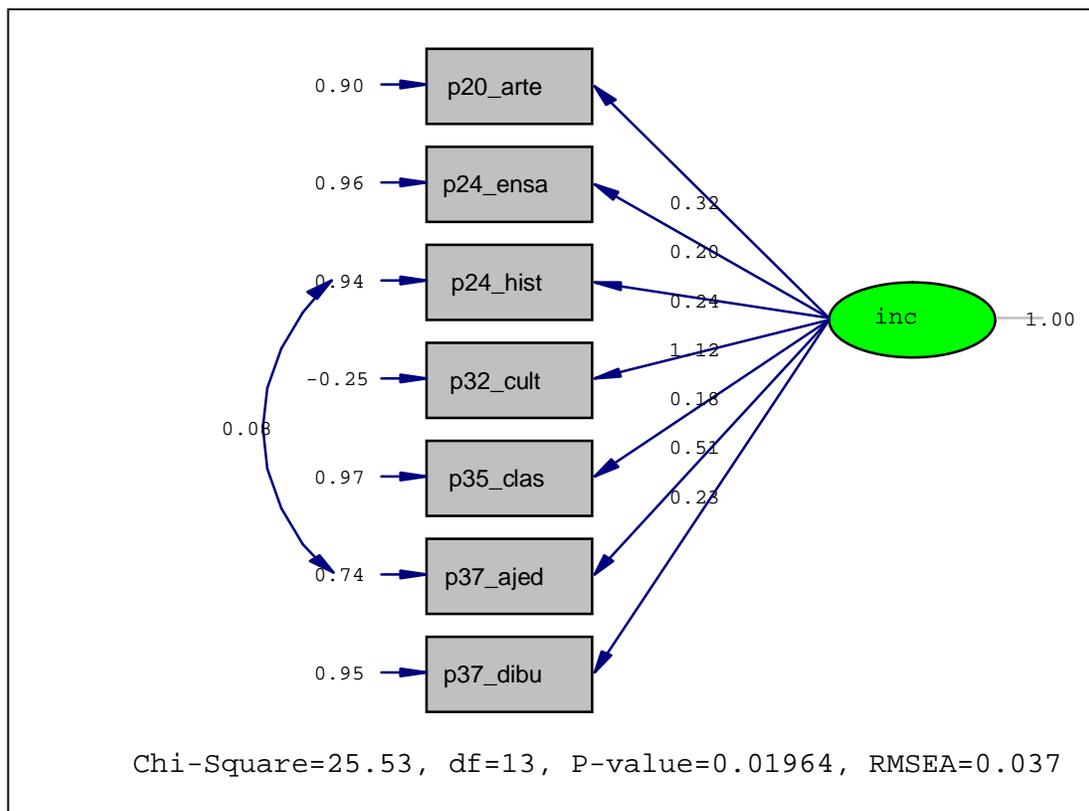
El tiempo que ven televisión al día en promedio fue de 2.89 horas con una d.e. = 1.78, con un mínimo de 10 minutos y máximo de 16 horas. Los 665 alumnos que contestaron esta pregunta, reportaron las siguientes mayores frecuencias: 27.5% correspondió a quien dijo ver la televisión diariamente por dos horas, 24.2% para quienes contestaron que tres y 14.9% para los que contestaron que una hora.

El promedio de libros que leen anualmente los alumnos de bachillerato fue 3.49 con una desviación estándar de 5.03, con un mínimo de 0 y máximo de 100. De los 666 alumnos que contestaron esta pregunta, 27.8% (185) fue la frecuencia más alta y correspondió para quien dijo leer dos, seguida de 20.9% (139) para quien reportó leer uno, 19.7% (131) quien contestó que sólo lee por año tres libros.

Escala nominal: apropiación de actividades culturales

Con esta escala cuyo nivel de medición es categórica (multinomial), primero se realizó para cada pregunta un conteo de las respuestas, lo cual llevó a que cada tipo de material fuera dicotómica, por ejemplo, cada tipo de libros, de revista, etc., tuvieran valores de 0 = no practica (no lee o no asiste) y 1 si la practica (lee o asiste). Enseguida utilizando el programa de LISREL, versión 8.3 se efectuó un análisis de modelamiento de ecuaciones estructurales para conocer cuál es la estructura de un capital incorporado con esta escala y lograr un indicador de este capital.

Al respecto, se reportó un modelo con los siguientes coeficientes: Goodness of Fit Index (GFI) = 0.99 y Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.98. Por ello, se realizó una sumatoria de estos reactivos y se obtuvo un índice que iría de practicar 0 a practicar estas 7 actividades culturales. A continuación el modelo resultante.



Este modelo muestra como el practicar artes plásticas tales como pintura, escultura, grabado, etc. (p20_arte) con una n = 303, el leer libros del tipo “ensayo” (p24_ensa) con n = 83, del tipo “historia” (p24_hist) con n = 259, ver programas culturales (p32_cult) con n= 310, escuchar música clásica (p35_clas) con n =147, jugar ajedrez en el tiempo libre (p37_ajed) con n =12 y dibujar (p37_dibu) con n = 53, nos indican la apropiación de determinadas actividades culturales como indicador de un capital cultural incorporado.

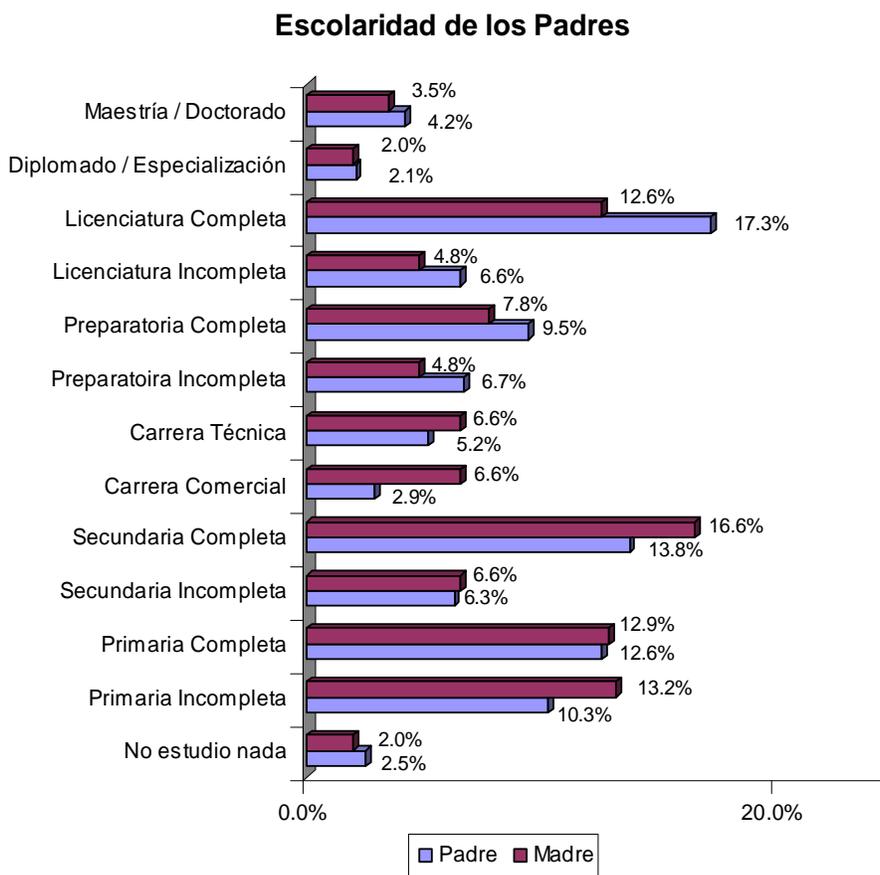
Capital Cultural Institucionalizado

No se realizó alguno análisis de los antes mencionados, debido a que se retomaron los dos reactivos que preguntaban la escolaridad del padre y de la

madre. Cuyas opciones de respuesta fueron de 1 = No estudió nada a 13 = Maestría / Doctorado y 14 = No sé / no recuerdo que fue declarado como valor perdido.

El nivel máximo de estudios que completó el padre obtuvo una media de 6.84 y desviación estándar de 3.53, mientras que el de la madre reportó una media de 6.26 y desviación estándar de 3.38. La gráfica No 1 muestra que los padres con escolaridad de licenciatura completa fueron mayoría, mientras que la minoría fue de las madres sin alguna escolaridad.

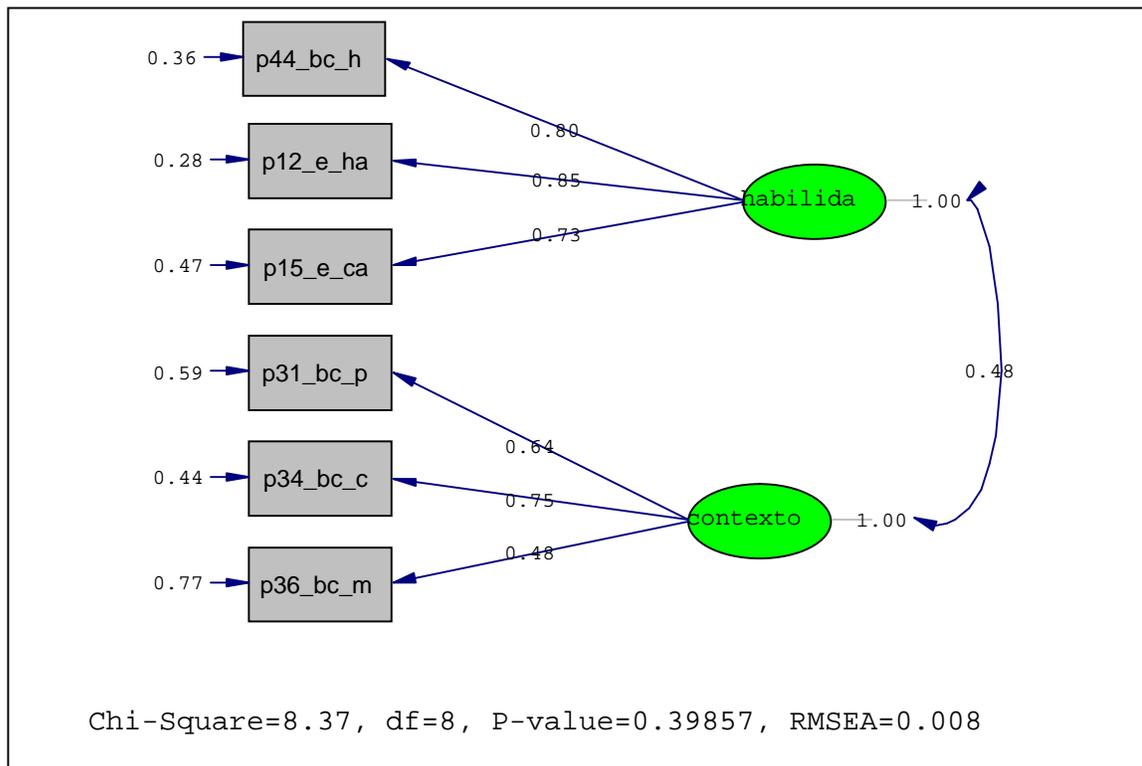
Gráfica 1



4.2.2 Locus de Control Escolar

4.2.2.1 Locus de Control Escolar para el Área de Matemáticas

Al realizar el análisis factorial exploratorio de la escala de *locus de control escolar para matemáticas en éxito*, se reportaron cuatro factores. No obstante para confirmar dicho resultado se procedió a efectuar un análisis de ecuaciones estructurales donde se reportaron los coeficientes Goodness of Fit Index (GFI) = 1.00 y Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.99. El modelo resultante se presente a continuación.



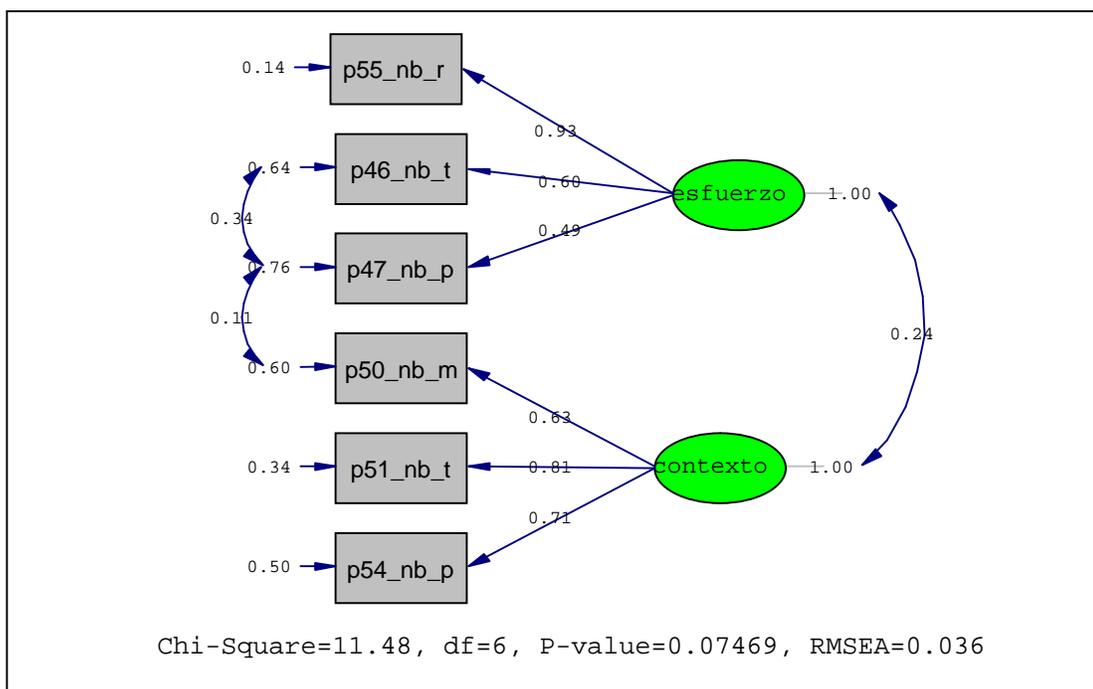
Posteriormente, se realizó un análisis de consistencia interna a estos seis reactivos, que reportaron un coeficiente de Cronbach de .70, en tanto un análisis

factorial reportó que los seis explicaron 62.50% de la varianza total, agrupados en dos factores. El primero se llamó “locus de control Interno por habilidad para éxito en matemáticas (LCI, Habilidad, EXI-MAT)” que obtuvo un valor propio de 2.49, una confiabilidad de .77 y explicó 34.74% de la varianza total con tres ítems. El segundo fue denominado “locus de control externo por contexto para éxito en matemáticas (LCE, Contexto, EXI-MAT)”, el cual registró un valor propio de 1.25, un coeficiente de Cronbach de .58 y explicó 27.76% de la varianza total con tres reactivos (Tabla 3). Cabe puntualizar que las opciones de respuesta de estos reactivos fueron de 1= En total desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo, por lo que las medias de estos factores nos indican un pequeño pero menor acuerdo de poseer un locus interno.

TABLA 3. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE LOCUS DE CONTROL ESCOLAR PARA
MATEMÁTICAS EN ÉXITO

	LCI HABILIDAD EXI-MAT	LCE CONTEXTO EXI-MAT
Media	2.49	2.35
Desviación Estándar	.79	.81
Valor propio	2.49	1.25
Confiabilidad	.77	.58
% varianza explicada	34.74	27.76
12. entiendo los temas de matemáticas gracias a que tengo habilidades matemáticas	.838	
44. obtengo buenas calificaciones en los cursos de matemáticas debido a que mis habilidades matemáticas son buenas	.829	
15. entiendo los temas de matemáticas debido a que tengo la capacidad de aprender rápido	.796	
34. obtengo buenas calificaciones en los cursos de matemáticas debido a la casualidad		.759
31. obtengo buenas calificaciones en los cursos de matemáticas debido a que el profesor no es exigente		.729
36. obtengo buenas calificaciones en los cursos de matemáticas debido a que el material de estudio es poco		.714

La *escala de locus de control escolar para matemáticas en fracaso* reportó una solución de cuatro factores. Sin embargo, para confirmar dicho resultado se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio y se encontró un coeficiente de Goodness of Fit Index (GFI) = 0.99 y Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.98. El modelo resultante se presenta enseguida.



A continuación, se realizó un análisis de consistencia interna a estos seis reactivos, que reportaron un coeficiente de Cronbach de .65, en tanto un análisis factorial reportó que los seis explicaron 63.43% de la varianza total, agrupados en dos factores. El primero se llamó “locus de control Interno por falta de esfuerzo para fracaso en matemáticas (LCI, Esfuerzo, FRA-MAT)” que obtuvo un valor propio de 2.21, una confiabilidad de .70 y explicó 31.79% de la varianza total con tres reactivos. El segundo fue denominado “locus de control externo por contexto

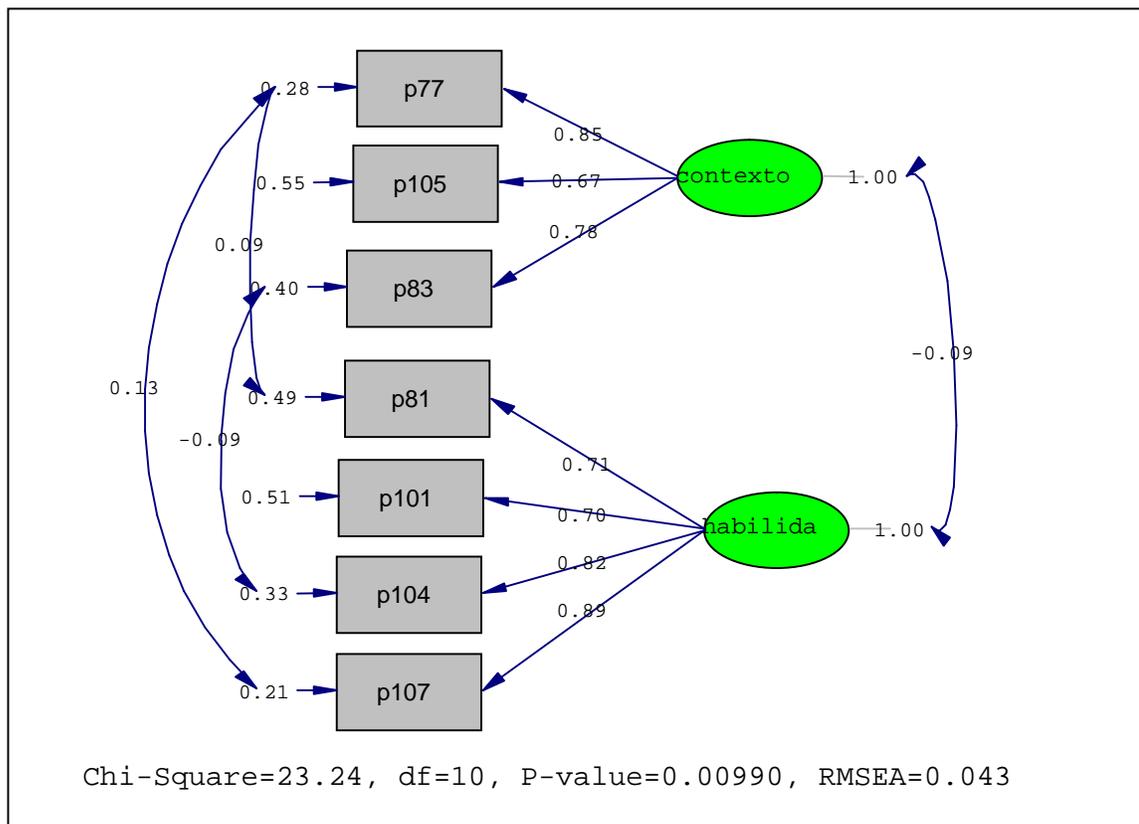
para fracaso en matemáticas (LCE, Contexto, FRA-MAT)”, el cual registró un valor propio de 1.58, un coeficiente de Cronbach de .70 y explicó 31.64% de la varianza total con tres reactivos (Tabla 4). Las opciones de respuesta de estos reactivos fueron de 1= En total desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo, por lo cual la s medias indican un mayor acuerdo a poseer locus interno.

TABLA 4. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE LOCUS DE CONTROL ESCOLAR PARA
MATEMÁTICAS EN FRACASO

	LCI ESFUERZO FRA-MAT	LCE CONTEXTO FRA-MAT
Media	3.46	2.93
Desviación Estándar	.88	.95
Valor propio	2.21	1.58
Confiabilidad	.70	.70
% varianza explicada	31.79	31.64
46. NO obtengo buenas calificaciones en los cursos de matemáticas gracias a que no dedico tiempo para estudiar	.834	
47. NO obtengo buenas calificaciones en los cursos de matemáticas debido a que no soy perseverante	.797	
55. NO obtengo buenas calificaciones en los cursos de matemáticas gracias a que no repaso mis apuntes después de clases	.745	
51. NO obtengo buenas calificaciones en los cursos de matemáticas debido a que los temas son complicados		.814
54. NO obtengo buenas calificaciones en los cursos de matemáticas porque el profesor los hizo difíciles		.796
50. NO obtengo buenas calificaciones en los cursos de matemáticas debido a que el material de estudio es mucho		.765

4.2.2.2 Locus de Control Escolar para el Área de Lenguaje

Al efectuar el análisis factorial exploratorio de la escala de *locus de control escolar para lenguaje en éxito*, se obtuvieron dos factores. Para confirmar dicho resultado se procedió a efectuar un análisis de ecuaciones estructurales donde se reportaron los coeficientes Goodness of Fit Index (GFI) = .99 y Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.97. A continuación, el modelo resultante.

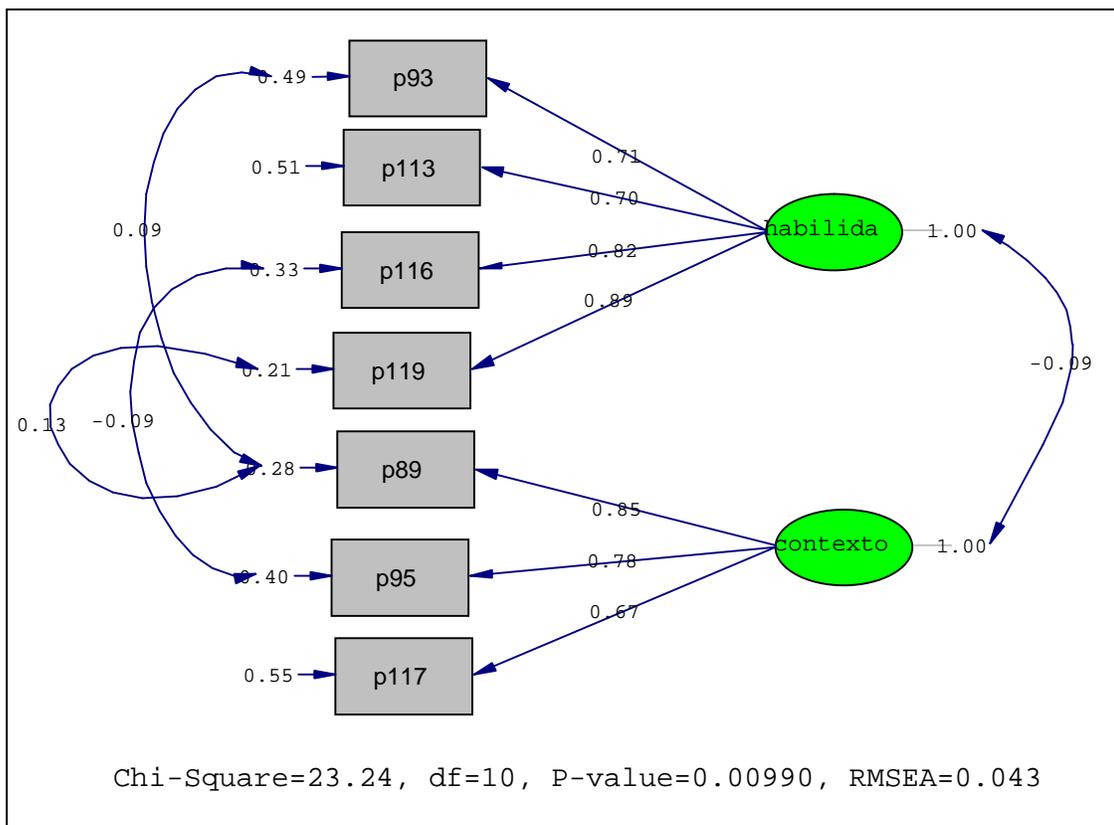


Enseguida, se realizó un análisis de consistencia interna a estos seis reactivos, que reportaron un coeficiente de Cronbach de .65 mientras que un análisis factorial reportó que los siete explicaron 66.23% de la varianza total. El primero se llamó “locus de control Interno por habilidad para éxito en lenguaje (LCI, Habilidad, EXI-LEN)” que obtuvo un valor propio de 2.55, una confiabilidad de .80 y explicó 36.50% de la varianza total con cuatro reactivos. El segundo fue denominado “locus de control externo por contexto para éxito en lenguaje (LCE, Contexto, EXI-LEN)”, el cual registró un valor propio de 2.08, un coeficiente de Cronbach de .77 y explicó 29.72% de la varianza total con tres ítems (Tabla 5).

TABLA 5. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE LOCUS DE CONTROL ESCOLAR PARA LENGUAJE EN ÉXITO

	LCI HABILIDAD AD EXI-LEN	LCE CONTEXTO EXI- LEN
Media	3.70	3.02
Desviación Estándar	.74	.96
Valor propio	2.55	2.08
Confiabilidad	.80	.77
% varianza explicada	36.50	29.72
107. obtengo buenas calificaciones en trabajos escritos: a que mis habilidades verbales son buenas	.864	
104. obtengo buenas calificaciones en trabajos escritos: a que tengo la habilidad para expresarme	.825	
81. comprendo una lectura: a que tengo habilidades verbales	.746	
101. obtengo buenas calificaciones en trabajos escritos: a que mis habilidades son suficientes	.746	
77. comprendo una lectura: a que los textos son sencillos		.862
83. comprendo una lectura: a que los textos son cortos		.840
105. obtengo buenas calificaciones en trabajos escritos: a que los temas son sencillos		.792

Por otro lado, la *escala de locus de control escolar para lenguaje en fracaso* reportó una solución de tres factores. Sin embargo, para confirmar dicho resultado se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio y se encontró un coeficiente de Goodness of Fit Index (GFI) = 0.99 y Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.97. Enseguida, el modelo resultante.



Una vez confirmada la estructura de nuestra escala de locus de control escolar para lenguaje en fracaso, se realizó un análisis de consistencia interna a estos siete reactivos, que reportaron un coeficiente de Cronbach de .82 mientras que un análisis factorial reportó que explicaron 67.12% de la varianza total. El primero se llamó “locus de control Interno por falta de habilidad para fracaso en lenguaje (LCI, Habilidad, FRA-LEN)” que obtuvo un valor propio de 3.49, una confiabilidad de .83 y explicó 38.25% de la varianza total. El segundo fue denominado “locus de control externo por contexto para fracaso en lenguaje (LCE, Contexto, FRA-LEN)”, el cual registró un valor propio de 1.20, un coeficiente de Cronbach de .74 y explicó 28.87% de la varianza total (Tabla 6). A diferencia de las otras escalas, las medias

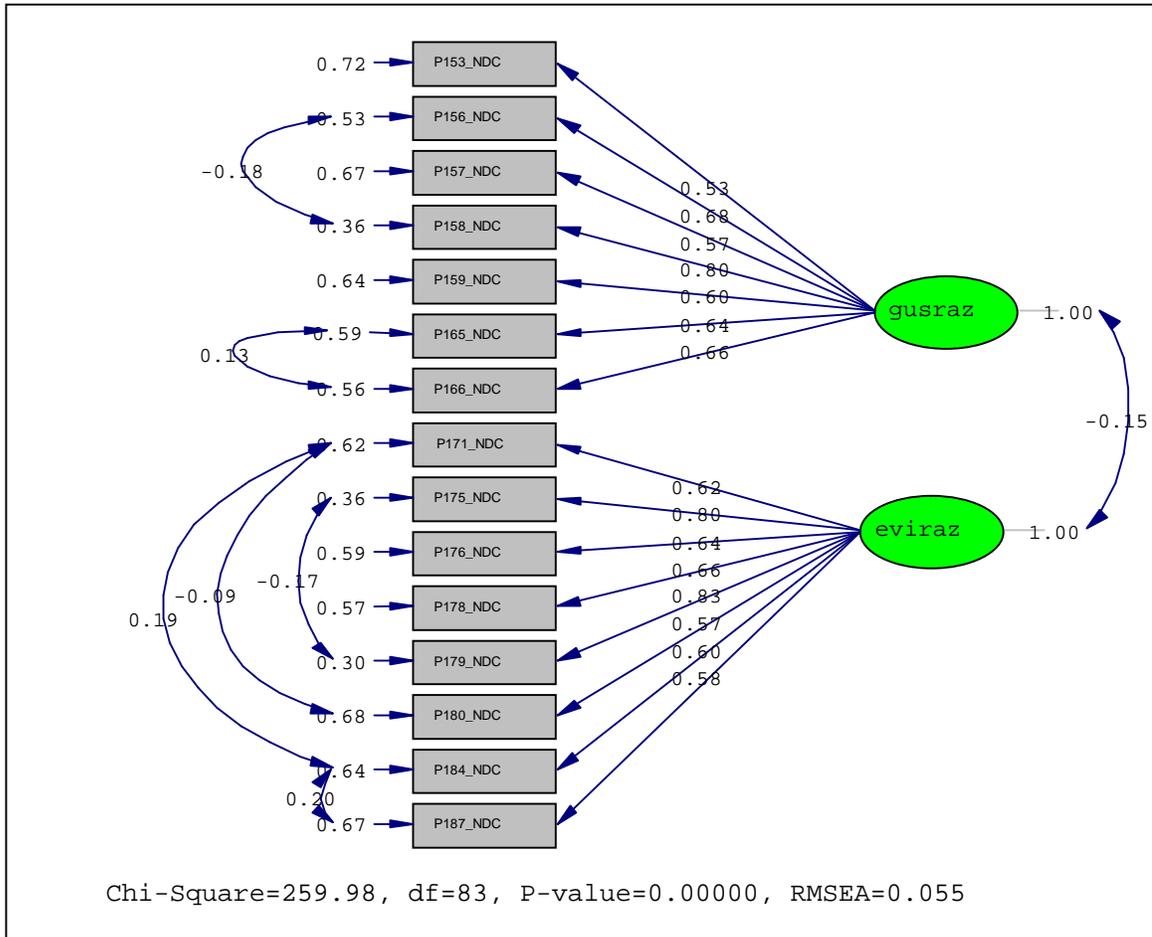
de los factores de ésta, indican un mayor acuerdo en poseer un locus de control externo.

TABLA 6. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE LOCUS DE CONTROL ESCOLAR PARA
LENGUAJE EN FRACASO

	LCI Habilidad FRA-LEN	LCE Contexto FRA-LEN
Media	2.50	2.73
Desviación Estándar	.91	.98
Valor propio	3.49	1.20
Confiabilidad	.83	.74
% varianza explicada	38.25	28.87
119. NO obtengo buenas calificaciones en trabajos escritos: a que mis habilidades verbales no son buenas	.848	
116. NO obtengo buenas calificaciones en trabajos escritos: a que no tengo la habilidad para expresarme	.817	
113. NO obtengo buenas calificaciones en trabajos escritos: a que mis habilidades son insuficientes	.776	
93 NO comprendo una lectura: a que no tengo habilidades verbales	.742	
89. NO comprendo una lectura: a que los textos son complicados		.838
95. NO comprendo una lectura: a que los textos son largos		.818
117. NO obtengo buenas calificaciones en trabajos escritos: a que los temas son complicados		.699

4.2.3 Necesidad de Cognición

Cuando se realizó el análisis factorial exploratorio para la escala de necesidad de cognición, resultaron cuatro factores. Sin embargo, para confirmar dicho resultado se utilizó el método de ecuaciones estructurales, donde se reportaron sólo dos factores que indicaron una alta y baja necesidad de cognición. Los coeficientes encontrados fueron Goodness of Fit Index (GFI) = 0.95 y Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.93. El modelo resultante se presenta a continuación:



Al efectuar el análisis factorial en SPSS, se reportó que los dos factores explicaron el 43.82 % de la varianza total y el análisis de consistencia interna reportó un coeficiente de .70. El primer factor fue denominado “Evitación a razonar (eviraz)” que obtuvo un coeficiente de consistencia interna de .80 y una varianza de 23.02% con ocho reactivos; el segundo se llamó “Gusto por razonar (gusraz)”, el cual registró una confiabilidad de .78 y explicó el 20.80% de la varianza total con siete ítems (Tabla 7). Las opciones de respuesta de esta escala fue de 1 = No se

aplica a mí a 5 = Si se aplica a mi, las medias de estos factores nos dicen que los estudiantes gustan más de razonar que de no esforzarse cognitivamente.

TABLA 7. ESTRUCTURA FACTORIAL DE LA ESCALA DE NECESIDAD DE COGNICIÓN

	Evitación a razonar	Gusto por razonar
Media	2.02	3.43
Desviación Estándar	.74	.77
Valor propio	3.62	2.95
Confiabilidad	.80	.78
% varianza explicada	23.02	20.08
179. trato de evitar situaciones donde exista la posibilidad de pensar profundamente sobre las cosas	.733	
175. generalmente pensar de más, sólo trae dificultades	.700	
184. prefiero los problemas simples a los complejos	.695	
178. pensar no es mi idea de hacer algo divertido	.669	
176. no me gusta tener la responsabilidad de manejar una situación que requiere mucha reflexión	.668	
187. si dos tareas son igual de importantes prefiero una intelectualmente simple a una complicada	.638	
171. prefiero realizar tareas que requieren poco razonamiento	.617	
180. no me gusta estar pensando qué estoy haciendo de mi vida	.485	
158. me gusta realizar actividades que con seguridad desafiarán mis habilidades mentales		.747
166. obtengo satisfacción al completar una tarea importante que requiere mucho razonamiento		.705
165. me considero una persona que le gusta pensar		.702
156. me enorgullecen mis logros intelectuales		.645
159. cuando realizo una tarea intelectual me esfuerzo más de lo que se requiere		.637
157. me pongo a pensar acerca de problemas que otras personas han encontrado difíciles		.610
153. si reflexiono puedo lograr mis metas		.583

Enseguida se efectuó un análisis de correlación de Pearson entre los factores, donde se encontró que el gusto por razonar fue la variable que correlacionó más fuerte con el rendimiento escolar ($r=.238$), seguido de locus interno y externo para éxito en matemáticas ($r = -.291$ para ambos), lo cual nos indica que los alumnos entre más perciban que los éxitos en esta área se debe a lo externo e interno el

rendimiento disminuye, que a su vez podría explicarse si recordamos que las medias de ambos factores están hacia un desacuerdo en poseer estos locus de control. También se encontró que cuando dedican más horas a ver la televisión su rendimiento escolar es menor ($r = -.163$) y cuando utilizan la tecnología, como computadoras, programas, etc. ($r = .163$) aumenta su desempeño (Tabla 8).

Por otro lado, entre más evitan razonar los estudiantes, más perciben que se debe al contexto sus éxitos ($r = .309$) y fracasos ($r = .225$) en matemáticas como en lenguaje ($r = .289$ para éxitos y $r = .315$ para fracasos), lo que plantea la idea de que al no interesarse por realizar un esfuerzo cognitivo mayor al requerido, en cualquier situación de logro o fracaso, la externalidad se podría presentar. Otra correlación un poco alta fue que entre más gusto tengan por realizar el esfuerzo cognitivo, más perciben que sus éxitos en lenguaje se debe a su habilidad ($r = .336$), sin embargo, en matemáticas ocurre lo contrario, pues entre más alta necesidad de cognición menor percepción de que sus éxitos en esta área se deba a cuestiones internas ($r = -.323$), lo anterior podría ser una muestra de la percepción diferente para ambas áreas, donde la de matemáticas podría seguir siendo señalada como la difícil y por lo tanto los resultados que se obtengan en ella se encuentren fuera del control interno de los alumnos (Tabla 8).

Se realizó un análisis de correlación de Spearman entre la escolaridad del padre y las demás variables de capital cultural y diferencias individuales, debido a que la primera variable es categórica. Los resultados muestran que a mayor nivel de estudios de los dos padres el rendimiento de sus hijos aumenta, siendo mayor

la relación entre la escolaridad del padre y el desempeño ($r = .240$). Otros resultados muestran que mientras más alto es el grado escolar del padre ($r = .146$) y de la madre ($r = .077$), más gusto por esforzarse cognitivamente tienen los estudiantes, más utilizan la tecnología ($r = .311$ padre y $r = .350$ madre) y más se apropian o participan en actividades culturales ($r = .103$ padre y $r = .104$ madre), lo cual es coherente pues se esperaría que entre mayor capital cultural institucionalizado haya en una familia, sus ingresos y costumbres culturales sean más altos y favorezcan en mayor medida los resultados académicos y las diferencias individuales de los hijos (Tabla 9).

Al respecto, se encontró que entre más alta es la escolaridad de ambos padres el locus de control escolar interno para éxito en el área de lenguaje es mayor ($r = .123$ padre y $r = .116$) y el locus de control escolar externo para éxito en esta misma área es menor ($r = -.133$ padre y $r = -.103$ madre). Cabe señalar, los coeficientes encontrados en estos análisis de correlación, aunque fueron significativos no fueron muy altos, sin embargo, las implicaciones de estas relaciones se discutirán más adelante con los modelos explicativos (Tabla 9).

RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN

TABLA 8. MATRIZ DE CORRELACIONES (PEARSON) DEL CAPITAL CULTURAL Y LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES.

	Rendimiento Escolar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
(1) Uso de la Tecnología	.163**																
(2) Uso de Libros Culturales	.153**	.175**															
(3) Asistencia a Eventos	-.016	.042	.286**														
(4) Número de Libros que leen anualmente	.010	-.013	.169**	.177**													
(5) Horas diarias que ven televisión	-.163**	.049	-.103**	-.083*	-.112**												
(6) Horas que escuchan música	-.113**	.036	.093*	.085*	.017	.055											
(7) Apropiación de actividades culturales	.090*	.066	.291**	.131**	.098*	-.136**	-.054										
(8) LCI, Habilidad, EXI-MAT	-.291**	-.104**	-.048	-.024	-.006	.069	.033	-.092**									
(9) LCE Contexto, EXI-MAT	-.291**	-.117**	-.110**	.031	.018	.173**	.055	-.168**	.287**								
(10) LCI, Esfuerzo, FRA-MAT	-.022	-.077*	-.058	-.069	.035	.011	-.021	-.035	-.020	.030							
(11) LCE, Contexto, FRA-MAT	-.160**	.002	-.092*	-.070	.015	.143**	.024	-.119**	.281**	.402**	.177**						
(12) LCI, Habilidad, EXI-LEN	.125**	.095*	.153**	.005	.060	-.041	-.024	.110**	-.296**	-.072*	.070*	.018					
(13) LCE, Contexto, EXI-LEN	-.164**	-.085*	-.194**	-.043	-.064	.140**	-.047	-.140**	.039	.380**	.103**	.341**	-.018				
(14) LCI, Habilidad, FRA-LEN	-.101**	-.072	-.227**	-.073	-.074	.058	-.052	-.170**	.107**	.218**	.231**	.213**	-.291**	.268**			
(15) LCE, Contexto, FRA-LEN	-.139**	-.065	-.283**	-.112**	-.136**	.150**	-.053	-.165**	.106**	.326**	.128**	.423**	-.099**	.594**	.469**		
(16) Evitar razonar	-.192**	-.001	-.138**	-.025	-.044	.051	.026	-.141**	.167**	.309**	-.037	.225**	-.081*	.289**	.198**	.315**	
(17) Gusto por razonar	.238**	.103*	.208**	.082	.043	-.028	.035	.156**	-.323**	-.201**	-.067	-.164**	.336**	-.135**	-.191**	-.195**	-.058

** La correlación es significativa a un nivel de 0.01 (2 colas). * La correlación es significativa a un nivel de 0.05 (2 colas). Listwise N = 592

TABLA 9. MATRIZ DE CORRELACIONES (SPEARMAN) DEL CAPITAL CULTURAL Y LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES.

	Nivel Máximo de Estudios de la Madre	Rendimiento Escolar	Uso de la Tecnología	Uso de Libros Culturales	Asistencia a Eventos	Núm. Libros leen x año	Horas diarias que ven televisión	Horas que escuchan música	Apropiación de Act. Cul.	LCI, Habilidad, EXI-MAT	LCE Contexto, EXI-MAT	LCI, Esfuerzo, FRA-MAT	LCE, Contexto, FRA-MAT	LCI, Habilidad, EXI-LEN	LCE, Contexto, EXI-LEN	LCI, Habilidad, FRA-LEN	LCE, Contexto, FRA-LEN	Evitar razonar	Gusto por razonar
Escolaridad Padre	.670**	.240**	.311**	.126**	.054	.180**	-.001	-.024	.103**	-.095*	-.064	-.074*	-.033	.123**	-.133**	-.115**	-.071*	-.080*	.146**
Escolaridad Madre		.150**	.350**	.126**	.024	.152**	.026	-.070	.104**	-.026	-.002	-.039	.018	.116**	-.103**	-.101**	-.044	-.076*	.077*

** La correlación es significativa a un nivel de 0.01 (1cola). * La correlación es significativa a un nivel de 0.05 (1cola). Listwise N = 538

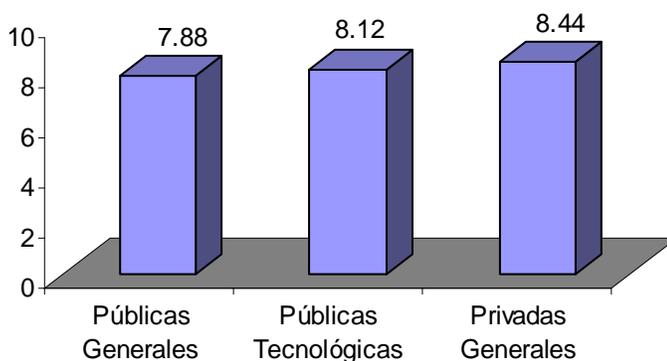
4.3 Efecto Directo de las Variables Independientes sobre el Rendimiento Escolar

4.3.1 Régimen y Carácter de Bachillerato

Al realizar el análisis de varianza de una sola vía para indagar si existía efecto del régimen y carácter del Bachillerato, se encontró que si existió éste, pues los alumnos de las tres instituciones obtuvieron promedios diferentes, los que procedían de escuelas públicas – generales obtuvieron el menor promedio de 7.88, al contrario de aquellos de la institución privada – general que obtuvieron 8.44, mientras que los de públicas – tecnológicas alcanzaron 8.12. Los coeficientes de esta prueba fueron $F = 39.459_{(2, 788)}$ y $p < = .01$ (Gráfica No. 2).

Gráfica 2

Rendimiento Escolar por Régimen - Carácter de Bachillerato



Estos resultados muestran que no es lo mismo hablar de un desempeño académico para aquellos de escuelas públicas y privadas, así como el carácter que ellas tengan. Por lo cual, los posteriores análisis se realizarán considerando el

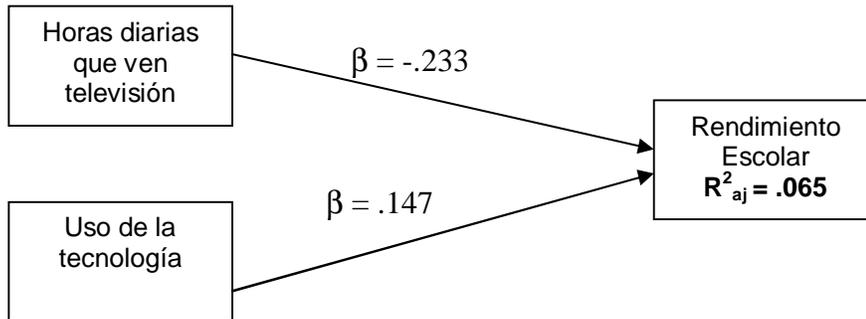
régimen y carácter de las escuelas, con el fin de entender más a detalle el proceso que lleva a los estudiantes a obtener un rendimiento escolar de acuerdo a su tipo de escuela, para ello la base se dividió en tres muestras, escuelas privada – general, pública – tecnológica y pública general.

4.3.1 Capital Cultural

Para cada régimen-carácter de las escuelas, se efectuó un análisis de regresión lineal usando el método stepwise, teniendo como variable dependiente el desempeño escolar y como variables independientes la utilización de la tecnología, de libros culturales, la asistencia a eventos culturales, el número de libros que leen por año, la apropiación de actividades culturales, las horas que oyen música y que ven televisión (capital cultural objetivado e incorporado).

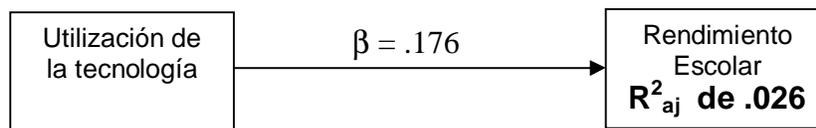
Para la escuela privada – general, se obtuvieron una R^2_{aj} de .065 $F_{(2,189)} = 7.58$ $p < .01$, donde se encontró que las únicas variables que explicaron el rendimiento fueron el ver más horas de televisión y utilizar más frecuentemente la tecnología; la primera afectó de manera negativa con una $\beta = -.233$, lo que muestra que entre más ven la televisión menor es su desempeño escolar, por el contrario al utilizar más la tecnología, es decir, computadoras y/o software su rendimiento es mayor. La solución se muestra en el siguiente diagrama:

DIAGRAMA 1. EXPLICACIÓN DIRECTA DEL CAPITAL CULTURAL SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR PARA LA ESCUELA PRIVADA – GENERAL.



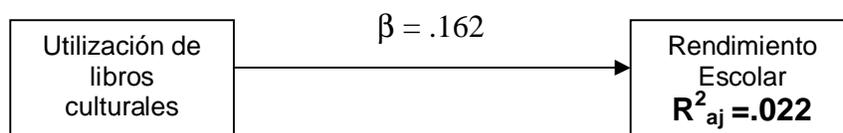
Para las escuelas públicas – tecnológicas, los resultados muestran que lo único que afecta el desempeño fue la utilización de la tecnología, con una valor $F_{(1,197)} = 6.26$, $p < .05$ y R^2_{aj} de .026 (Diagrama 2).

DIAGRAMA 2. EXPLICACIÓN DIRECTA DEL CAPITAL CULTURAL SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS - TECNOLÓGICAS



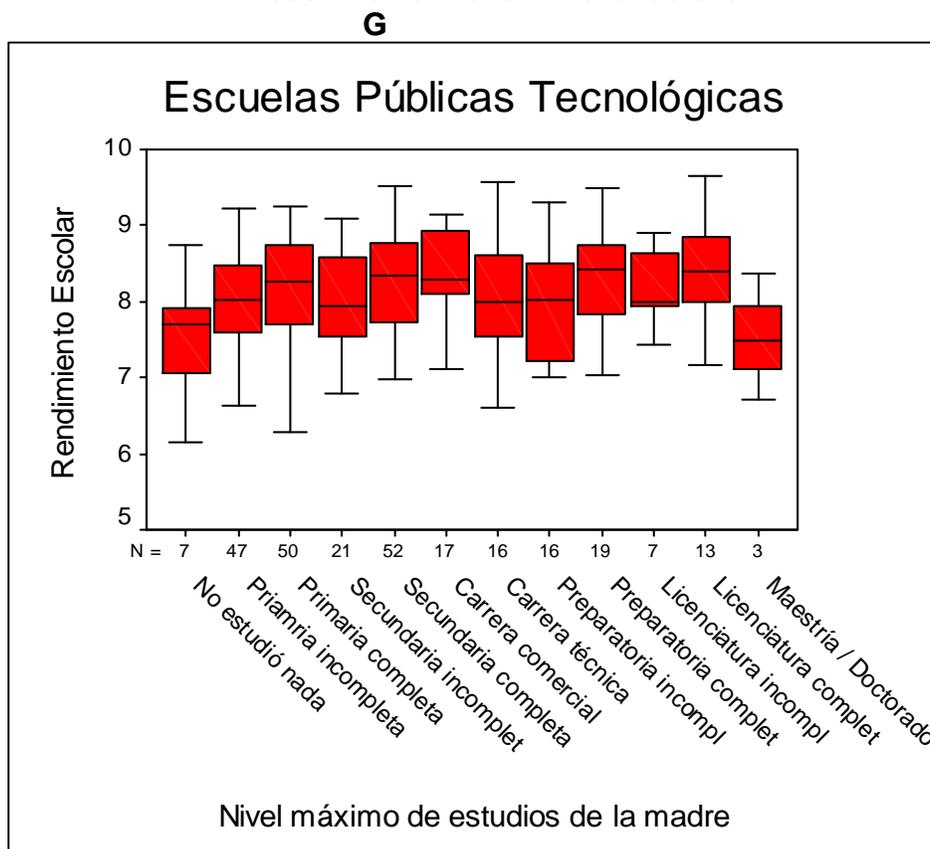
En lo que respecta a las escuelas públicas – generales, se encontró con una R^2_{aj} de .022, $F_{(1,214)} = 5.73$, $p < .05$ que lo único que explicó el desempeño escolar para estos alumnos fue la utilización de los libros culturales (Diagrama 3).

DIAGRAMA 3. EXPLICACIÓN DIRECTA DEL CAPITAL CULTURAL SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS - GENERALES



Como las variables de escolaridad de los padres (capital cultural institucionalizado) tienen un nivel de medición ordinal, el efecto de éstas se examinó a través de un análisis de varianza univariado (UNIANOVA), donde se encontró que la escolaridad de la madre fue la única que influyó sobre el desempeño escolar en la muestra de los alumnos de escuelas públicas tecnológicas, con un valor $F_{(11,257)} = 2.11$ y $p < .05$ (Gráfica 3).

GRÁFICA 3. RENDIMIENTO ESCOLAR POR ESCOLARIDAD DE LA MADRE EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS – TECNOLÓGICAS.



En esta gráfica se observa que el grupo con un rendimiento mayor es aquel cuya madre tiene de escolaridad la preparatoria completa, seguido de las que

logran tener una licenciatura completa, mientras que aquellos que logran el menor desempeño son quienes su madre tienen una maestría o doctorado. Este panorama nos lleva a suponer que una alta escolaridad de la madre influye sobre el resultado de sus hijos, sin embargo, aquellos grupos donde las madres llegan a los últimos niveles educativos el efecto se invierte, lo cual podría deberse entre otras cosas, a que el nivel de interacción entre estos sea mínimo, lo que a su vez pueda deberse a las múltiples ocupaciones de la madre y por ello la apropiación de los hijos de este capital no les beneficie en su desempeño académico, con la posibilidad de que la adquisición sea de otro tipo de capital y con otra influencia.

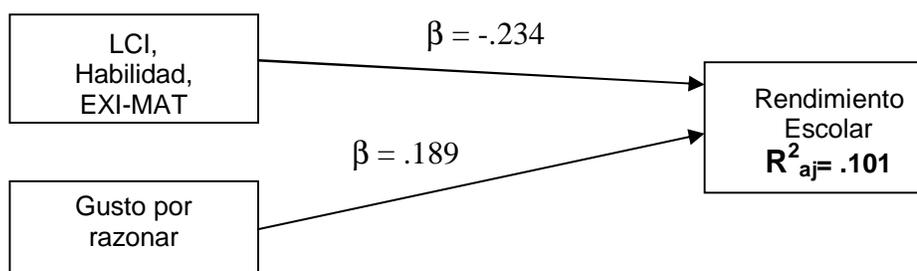
4.3.3 Locus de Control Escolar y Necesidad de Cognición

Para indagar sobre si estas diferencias individuales afectaban el desempeño escolar en los tres tipos de escuela, se corrió una regresión lineal con el método de Stepwise, tomando como variables independientes el evitar razonar, gusto por razonar, locus de control escolar interno por habilidad y externo por contexto para éxito en matemáticas, locus de control interno por falta de esfuerzo y externo por contexto para fracaso en matemáticas; locus de control escolar interno por habilidad y externo por contexto para éxito en lenguaje y locus de control escolar interno por falta de habilidad y externo por contexto para fracaso en lenguaje.

El modelo resultante para la escuela privada – general se conformó por el locus de control externo por contexto para éxito en matemáticas y el gusto por razonar, con una $R^2_{aj} = .10$ con una $F_{(2,225)} = 13.61$ y $p \leq .01$, donde la variable que más explicó fue el locus de control externo, es decir, entre más perciban que

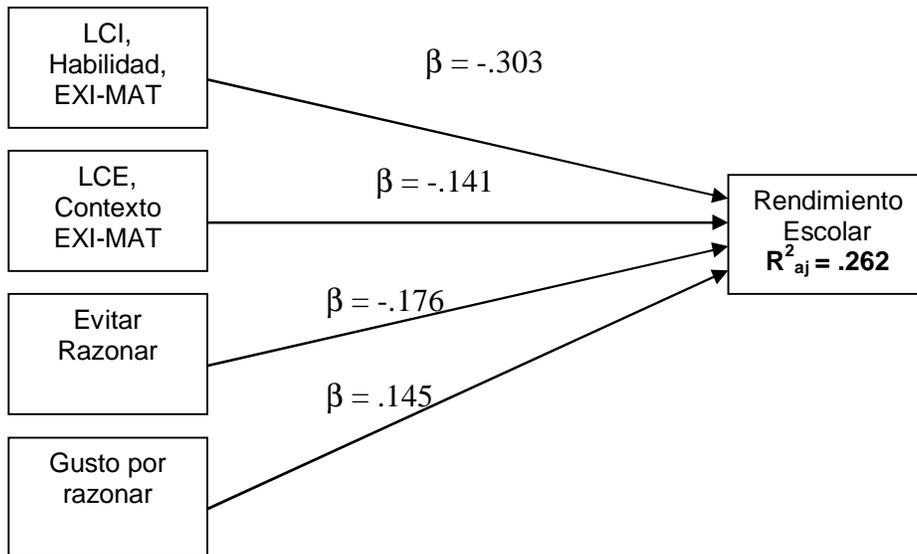
es por el contexto que logran éxito en esta área su rendimiento será menor, mientras que si les gusta esforzarse cognitivamente tendrán mejores resultados escolares. Enseguida se muestra gráficamente la solución.

DIAGRAMA 4. EXPLICACIÓN DIRECTA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR PARA LA ESCUELA PRIVADA – GENERAL



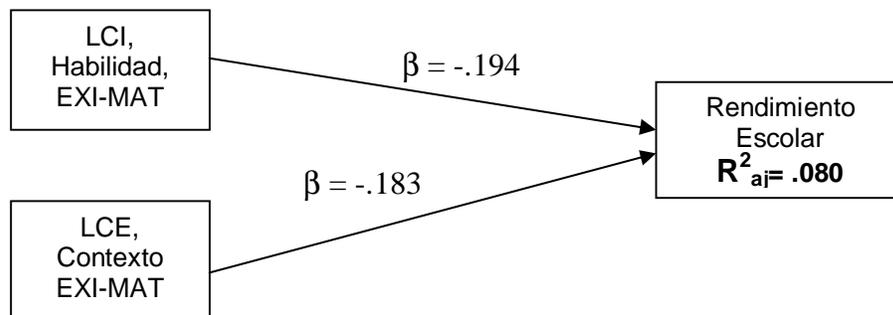
Para la escuela pública tecnológica, solo cuatro de las diez variables introducidas en el análisis explicaron el desempeño, las variables influyentes fueron el locus de control escolar interno por habilidad y externo por contexto para éxito en matemáticas, evitar razonar y gusto por razonar, reportando valores de $R^2_{aj} = .26$, $F_{(4,272)} = 25.19$ y $p < = .01$, donde la variable que más explicó fue el locus de control escolar interno para éxito en matemáticas, es decir entre más perciban este tipo de control menor será su rendimiento, pues obtuvo una $\beta = -.303$, mientras que la menos poder predictivo tuvo fue el gusto por esforzarse cognitivamente con una $\beta = .145$, a continuación el modelo resultante.

DIAGRAMA 5. EXPLICACIÓN DIRECTA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR PARA LA ESCUELA PÚBLICA – TECNOLÓGICA



El modelo reportado para la escuela pública – general se conformó de sólo dos variables predictoras, el locus de control escolar interno y externo para éxito en matemáticas con una $R^2_{aj} = .080$, $F_{(2,270)} = 12.80$ y $p < .01$, la variable de mayor peso fue el locus interno con una $\beta = -.194$.

DIAGRAMA 6. EXPLICACIÓN DIRECTA DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR PARA LA ESCUELA PÚBLICA – GENERAL



Se observa que sólo dos representantes de locus son los predictores del rendimiento en escuelas públicas – generales y que la explicación ofrecida por este modelo es menor a la otorgada por los dos anteriores.

4.4 Efecto Indirecto de las Variables Independientes sobre el Rendimiento Escolar.

4.4.1 Variable Independiente: Capital Cultural y Covariables: Locus de Control Escolar y Necesidad de Cognición.

Para indagar sobre el impacto del capital cultural objetivado e incorporado sobre el rendimiento escolar con la intervención de los factores de locus de control escolar en matemáticas, en lenguaje y de necesidad de cognición, se realizaron análisis de regresión lineal con el método de Stepwise para cada tipo de escuela, considerando como variables independientes siete factores del capital cultural: la utilización de la tecnología, de libros culturales, la asistencia a eventos culturales, el número de libros que leen por año, la apropiación de actividades culturales, las horas que oyen música y que ven televisión y como covariables: evitar razonar, gusto por razonar, locus de control escolar interno por habilidad y externo por contexto para éxito en matemáticas, locus de control interno por falta de esfuerzo y externo por contexto para fracaso en matemáticas; locus de control escolar interno por habilidad y externo por contexto para éxito en lenguaje y locus de control escolar interno por falta de habilidad y externo por contexto para fracaso en lenguaje.

Los resultados muestran para el tipo de escuela privada – general, que el capital cultural (objetivado e incorporado) explica más del rendimiento escolar,

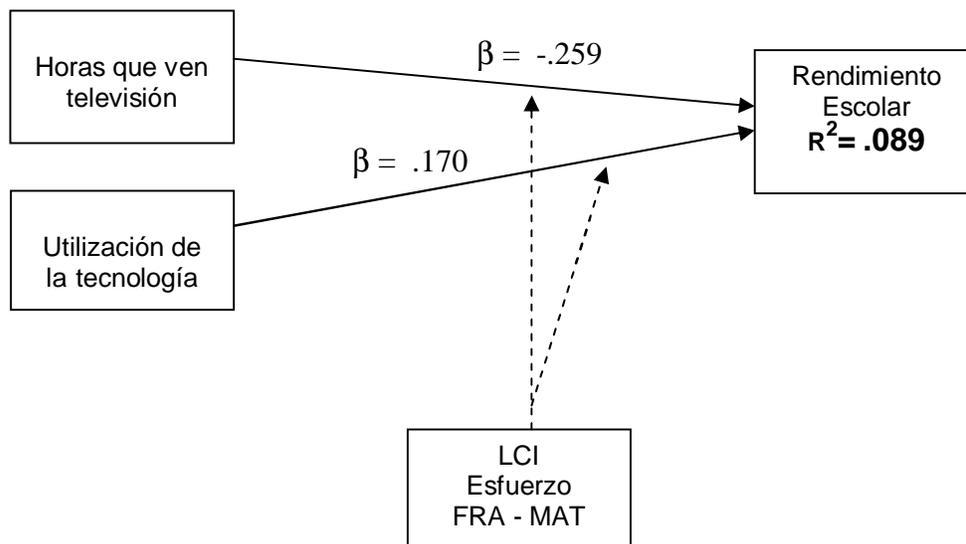
cuando son consideradas las diferencias individuales (Tabla 10), una de ellas cuya mediación tuvo mayor efecto fue el locus de control de escolar interno por falta de esfuerzo para fracaso en matemáticas donde se reportó una $R^2_{aj} = .089$ con una $F = 9.5$ (2,186) y $p < .01$ (Diagrama 7), lo que muestra la importancia de considerar que los estudiantes al utilizar más la computadora, ver menos horas la televisión y percibir un locus de control escolar interno debido a la falta de habilidades para fracaso en matemáticas, es una combinación que les ayuda a lograr mejores desempeños escolares. Otra mediación que ayudó a estas variables predictoras fue el percibir un locus de control escolar interno debido a la posesión de habilidad para éxitos en lenguaje, cuyos coeficientes fueron $R^2_{aj} = .077$ con una $F = 8.78$ (2,187) y $p < .01$.

Cabe señalar, las variables que entraron en las regresiones donde el capital cultural fungió como variable independiente y las diferencias individuales como covariables, fueron las mismas que en el modelo donde solo aparece el capital cultural.

TABLA 10. EFECTOS DEL CAPITAL CULTURAL SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR CON LA INTERVENCIÓN DE LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN PARA LA ESCUELA PRIVADA GENERAL

VARIABLES INDEPENDIENTES	COVARIABLES	F (G.L.)	P <	β	R^2_{aj}
Horas que ven televisión	LCI Habilidad EXI - MAT	12.20 (1,189)	.01	-.247	.056
Horas que ven televisión	LCE Contexto EXI - MAT	7.99 (2,189)	.01	-.247	.069
Utilización de la tecnología				.143	
Horas que ven televisión	LCE Contexto FRA - MAT	8.80 (2,186)	.01	-.257	.077
Utilización de la tecnología				.151	
Horas que ven televisión	LCI Habilidad EXI - LEN	8.78 (2,187)	.01	-.255	.077
Utilización de la tecnología				.151	
Horas que ven televisión	LCE Contexto EXI - LEN	10.81 (1,187)	.01	-.234	.050
Horas que ven televisión	LCI Habilidad FRA - LEN	8.08 (2,187)	.01	-.226	.070
Utilización de la tecnología				.175	
Horas que ven televisión	LCE Contexto FRA - LEN	8.78 (2,187)	.01	-.253	.077
Utilización de la tecnología				.162	
Horas que ven televisión	Gusto por razonar	6.82 (2,186)	.01	-.217	.059
Utilización de la tecnología				.148	
Horas que ven televisión	Evitar razonar	6.00 (2,186)	.01	-.184	.051
Utilización de la tecnología				.169	

**DIAGRAMA 7. MAYOR EFECTO DEL CAPITAL CULTURAL SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR
CON LA INTERVENCIÓN DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES PARA LA ESCUELA
PRIVADA - GENERAL**



Para la escuelas públicas – tecnológicas, las regresiones lineales mostraron que la mayoría de los factores de las diferencias individuales influyeron para que la explicación del rendimiento escolar otorgada por el capital cultural fuera mayor (Tabla 11). Particularmente, cuando interviene el locus de control escolar interno por habilidad para éxito en lenguaje y en cuyo modelo se reportó una $R^2_{aj} = .046$ con una $F = 5.72$ _(2,196) y $p < .01$ (Diagrama 8), es decir, entre más utilicen la computadora, el internet, etc., entre menos asistan a eventos culturales y además perciban que sus éxitos en lenguaje es gracias a su propia habilidad, el desempeño será mayor. También entre más utilicen libros de enfoque cultural, de literatura, entre menos escuchen música y tengan una motivación para esforzarse

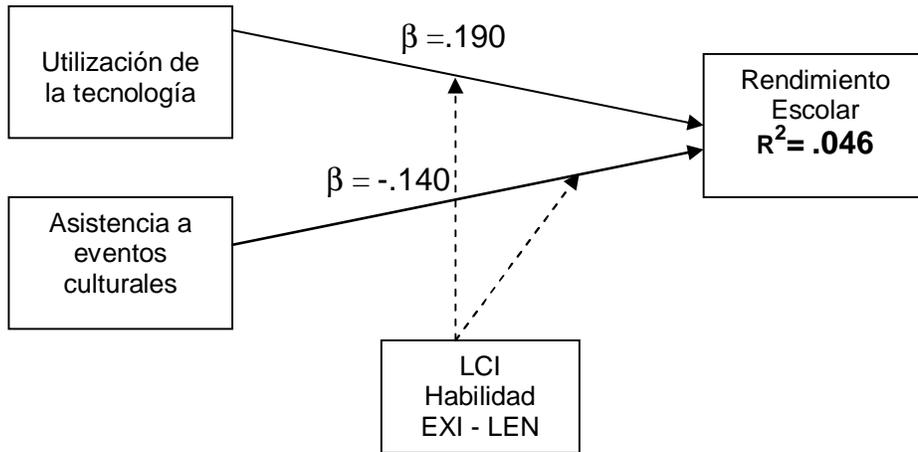
cognitivamente, los alumnos lograrán mejor rendimiento escolar, modelo que obtuvo una $R^2_{aj} = .043$, $F = 5.72$ (2,196) y $p < .01$.

Es importante destacar que el modelo que más explica el rendimiento se conformó por dos variables, de las cuales la utilización de la tecnología ya había influido directamente sobre la variable dependiente.

TABLA 11. EFECTOS DEL CAPITAL CULTURAL SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR CON LA INTERVENCIÓN DE LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS TECNOLÓGICAS

VARIABLES INDEPENDIENTES	COVARIABLES	F (G.L.)	P <	β	R^2_{aj}
Utilización de la tecnología	LCI Habilidad EXI – MAT	4.81 (1,196)	.05	.155	.019
Utilización de la tecnología	LCE Contexto EXI - MAT	7.44 (1,195)	.01	.192	.032
Utilización de la tecnología	LCI Esfuerzo FRA- MAT	6.70 (1,195)	.01	.183	.028
Horas que escuchan música	LCE Contexto FRA - MAT	4.61 (2,196)	.05	-.163	.036
Número de libros que leen anualmente				-.138	
Utilización de la tecnología	LCI Habilidad EXI - LEN	5.72 (2,196)	.01	.158	.046
Utilización de libros culturales				.153	
Utilización de la tecnología	LCI Habilidad FRA – LEN	5.26 (2,198)	.01	.161	.042
Asistencia a eventos culturales				-.146	
Utilización de la tecnología	LCE Contexto FRA - LEN	5.82 (1,195)	.05	.171	.024
Utilización de libros culturales	Gusto por razonar	5.37 (2,196)	.01	.191	.043
Horas que escuchan música				-.148	
Utilización de la tecnología	Evitar razonar	5.11 (1,196)	.05	.160	.021

DIAGRAMA 8. MAYOR EFECTO DEL CAPITAL CULTURAL SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR CON LA INTERVENCIÓN DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS - TECNOLÓGICAS

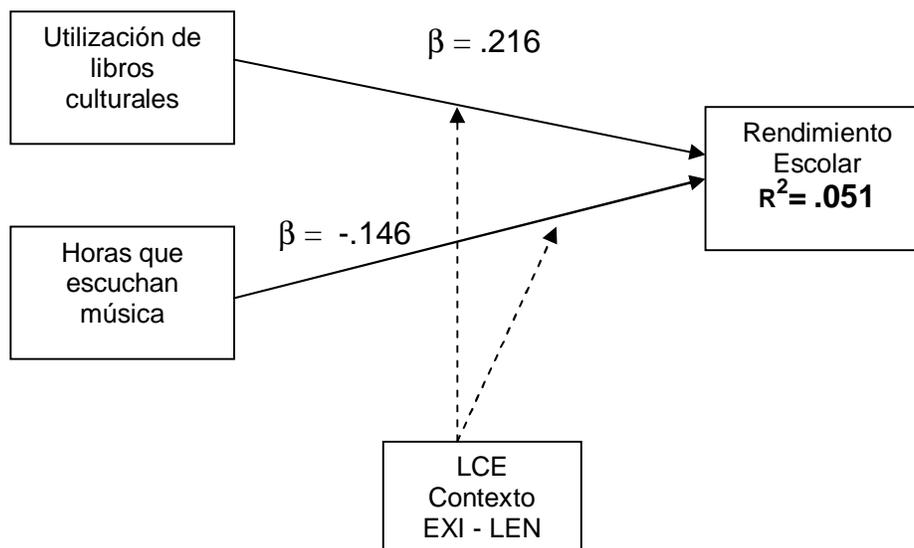


Para la el tipo de escuela pública – general se encontró que el capital cultural (objetivado e incorporado) explica más del rendimiento escolar, cuando son consideradas las diferencias individuales (Tabla 12). En este caso, la mediación del locus de control de escolar interno por habilidad para éxito en lenguaje ayudó a explicar el rendimiento con los coeficientes $R^2_{aj} = .051$, $F = 6.68_{(2,213)}$ y $p < .01$ (Diagrama 9), es decir, entre más utilicen libros culturales, menos tiempo escuchen música y se considere la percepción de los estudiantes de no tener control sobre sus éxitos en el área de lenguaje, el rendimiento será mayor.

TABLA 12. EFECTOS DEL CAPITAL CULTURAL SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR CON LA INTERVENCIÓN DE LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS GENERALES

VARIABLES INDEPENDIENTES	COVARIABLES	F (G.L.)	P <	β	R^2_{aj}
Apropiación de actividades culturales	LCI Habilidad EXI – MAT	5.11 (1,214)	.01	.153	.019
Utilización de libros culturales	LCE Contexto EXI - MAT	4.06(1,214)	.01	.137	.014
Utilización de libros culturales	LCI Esfuerzo FRA- MAT	5.08 (2,214)	.01	.175	.037
Horas que escuchan música				-.136	
Utilización de libros culturales	LCE Contexto FRA - MAT	6.48 (2,214)	.01	.194	.049
Horas que escuchan música				-.164	
Utilización de libros culturales	LCE Contexto EXI - LEN	4.39 (2,213)	.01	.142	.016
Utilización de libros culturales	LCI Habilidad FRA – LEN	5.10 (2,213)	.01	.172	.034
Horas que escuchan música				-.140	
Utilización de libros culturales	LCE Contexto FRA - LEN	4.43 (2,213)	.01	.159	.031
Horas que escuchan música				-.149	
Utilización de libros culturales	Gusto por razonar	8.61 (1,214)	.01	.197	.034
Utilización de libros culturales	Evitar razonar	4.31 (2,214)	.01	.163	.030
Horas que escuchan música				-.134	

DIAGRAMA 9. MAYOR EFECTO DEL CAPITAL CULTURAL SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR CON LA INTERVENCIÓN DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS - GENERALES



Para conocer si el efecto de la escolaridad de los padres se veía afectado por la mediación de las diferencias individuales, se realizó un análisis de varianza univariado (UNIANOVA) considerando como variables independientes el nivel máximo de estudios de los dos padres y como covariables: evitar razonar, gusto por razonar, locus de control escolar interno por habilidad y externo por contexto para éxito en matemáticas, locus de control interno por falta de esfuerzo y externo por contexto para fracaso en matemáticas; locus de control escolar interno por habilidad y externo por contexto para éxito en lenguaje y locus de control escolar interno por falta de habilidad y externo por contexto para fracaso en lenguaje.

En el cual, se reportó para la escuela privada – general que el gusto por razonar fue la única diferencia individual que influyó sobre el rendimiento con un

coeficiente $F_{(1,196)} = 4.02$, $p < .05$, mientras que en las escuelas públicas – tecnológicas el único efecto fue por parte del locus de control externo por falta de esfuerzo para éxito en matemáticas con un valor $F_{(1,248)} = 3.95$, $p < .05$, lo que significa que cuando se combina el capital cultural institucionalizado y las diferencias individuales, éstas son las que logran efecto sobre el rendimiento escolar.

4.4.2 Variables Independientes: Locus de control escolar y Necesidad de Cognición y Covariable: Capital Cultural

Para indagar sobre el impacto de las diferencias individuales sobre el rendimiento escolar con la intervención de los factores de capital cultural objetivado e incorporado, se realizaron análisis de regresión lineal con el método de Stepwise para cada tipo de escuela, considerando como variables independientes: evitar razonar, gusto por razonar, locus de control escolar interno por habilidad y externo por contexto para éxito en matemáticas, locus de control interno por falta de esfuerzo y externo por contexto para fracaso en matemáticas; locus de control escolar interno por habilidad y externo por contexto para éxito en lenguaje y locus de control escolar interno por falta de habilidad y externo por contexto para fracaso en lenguaje y como covariables: la utilización de la tecnología, de libros culturales, la asistencia a eventos culturales, el número de libros que leen por año, la apropiación de actividades culturales, las horas que oyen música y que ven televisión.

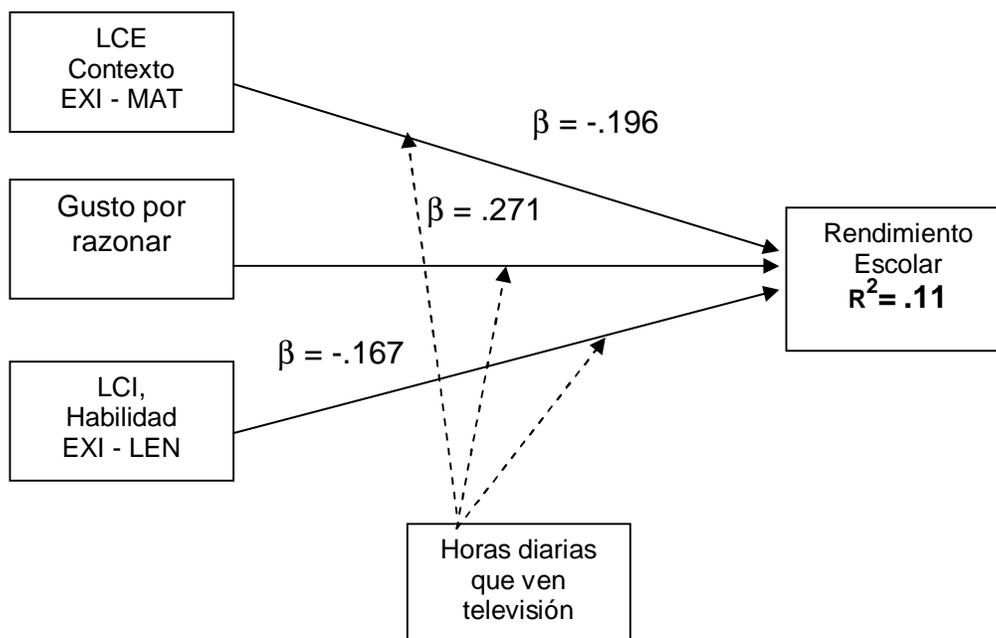
Los resultados muestran para el tipo de escuela privada – general, que las diferencias individuales explican más del rendimiento escolar, cuando se toma en cuenta las horas que ven televisión y escuchan música, pues al considerar los demás factores del capital cultural la explicación es menor (Tabla 13), específicamente con la intervención de las horas diarias que ven televisión, el modelo causal del rendimiento logró una $R^2_{aj} = .11$, $F = 9.44_{(3,198)}$ y $p < .01$ (Diagrama 10), es decir, este modelo nos explica que si a los estudiantes les gusta esforzarse cognitivamente, perciben menos un locus de control externo para sus éxitos en matemáticas y se considera el tiempo que ven la televisión el rendimiento que lograrán será mayor.

Cabe mencionar, solo gusto por razonar, variable que entró en el anterior diagrama, participó en el modelo donde se mostró el efecto directo de las diferencias individuales.

TABLA 13. EFECTOS DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR CON LA MEDIACIÓN DEL CAPITAL CULTURAL, PARA LAS ESCUELAS PRIVADAS GENERALES

VARIABLES INDEPENDIENTES	COVARIABLES	F (G.L.)	P <	β	R^2_{aj}
LCI Habilidad EXI – MAT	Utilización de la tecnología	9.70 (2,209)	.01	-.209	.078
Gusto por razonar				.167	
LCI Habilidad EXI – MAT	Utilización de libros culturales	10.79 (2,206)	.01	-.227	.087
Gusto por razonar				.169	
LCI Habilidad EXI – MAT	Asistencia a eventos culturales	10.71 (2,209)	.01	-.226	.087
Gusto por razonar				.172	
Gusto por razonar	Número de Libros leídos anualmente	4.40 (1,195)	.01	.149	.01
LCE Contexto EXI - MAT	Horas que ven televisión	9.44 (3,198)	.01	-.196	.11
Gusto por razonar				.231	
LCI, Habilidad EXI - LEN				-.137	
Evitar razonar	Horas que escuchan música	11.86 (2,194)	.01	-.222	.10
LCE, Contexto EXI – MAT				-.188	
LCE, Contexto EXI - MAT	Apropiación de actividades culturales	13.00 (1,177)	.01	-.262	.06

DIAGRAMA 10. MAYOR EFECTO DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR CON LA MEDIACIÓN DEL CAPITAL CULTURAL PARA LAS ESCUELAS PRIVADAS - GENERALES

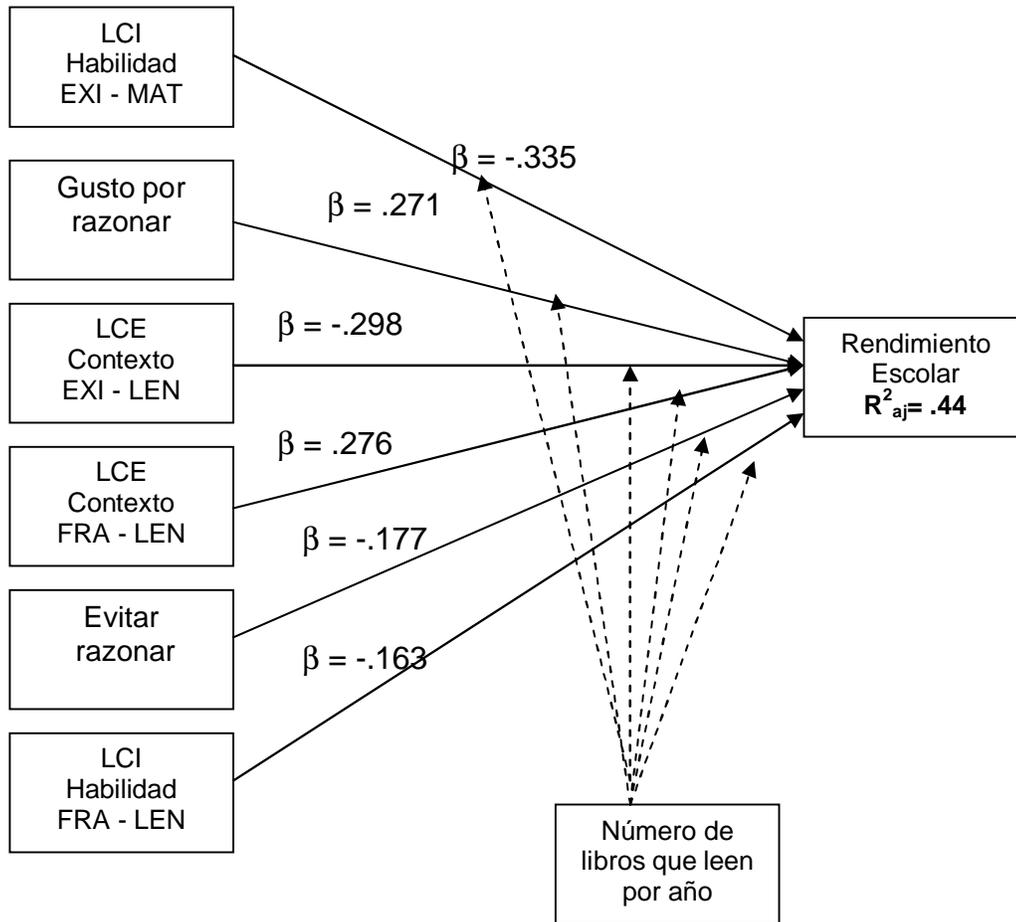


Para las escuelas públicas – tecnológicas, la influencia de las diferencias individuales también explica más del rendimiento escolar, cuando se consideran algunos aspectos del capital cultural (Tabla 14). El modelo que más explica el desempeño académico logró los coeficientes $R^2_{aj} = .44$, $F = 28.75_{(6,206)}$ y $p < .01$ (Diagrama 11), y muestra que los estudiantes entre menos perciban que sus éxitos en matemáticas se debe a ellos, que sus éxitos en lenguaje se deben al contexto, que sus fracasos en esta misma área se deben a su falta de habilidad, eviten razonar y entre más les guste razonar, perciban que sus fracasos en lenguaje se deben al contexto y se considere la mediación de los libros que leen al año, será mayor el rendimiento.

TABLA 14. EFECTOS DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR CON LA MEDIACIÓN DEL CAPITAL CULTURAL, PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS GENERALES

VARIABLES INDEPENDIENTES	COVARIABLES	F (G.L.)	P <	β	R^2_{aj}
LCI Habilidad EXI – MAT	Utilización de la tecnología	27.03 (3,226)	.01	-.343	.25
Evitar razonar				-.249	
Gusto por razonar				.168	
LCI Habilidad EXI – MAT	Utilización de libros culturales	23.29 (4,226)	.01	-.333	.28
Evitar Razonar				-.187	
Gusto por razonar				-.189	
LCE, Contexto EXI - LEN				-.151	
LCI Habilidad EXI – MAT	Asistencia a eventos culturales	23.79 (5,224)	.01	-.316	.33
LCE, Contexto EXI - LEN				-.190	
Gusto por razonar				.155	
Evitar razonar				-.168	
LCI Habilidad EXI -LEN				.123	
LCI Habilidad EXI – MAT	Horas que ven televisión	28.49 (2,215)	.01	-.399	.20
Evitar razonar				-.176	
LCI Habilidad EXI – MAT	Horas que escuchan música	18.17 (4,211)	.01	-.350	.24
Evitar razonar				-.177	
Gusto por razonar				.195	
LCE Contexto EXI - LEN				-.124	
LCI Habilidad EXI – MAT	Apropiación de actividades culturales	16.47 (5,184)	.01	-.315	.29
Evitar razonar				-.238	
Gusto por razonar				.193	
LCE Contexto EXI - LEN				-.247	
LCE Contexto FRA - LEN				.178	

DIAGRAMA 11. MAYOR EFECTO DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR CON LA MEDIACIÓN DEL CAPITAL CULTURAL PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS TECNOLÓGICAS



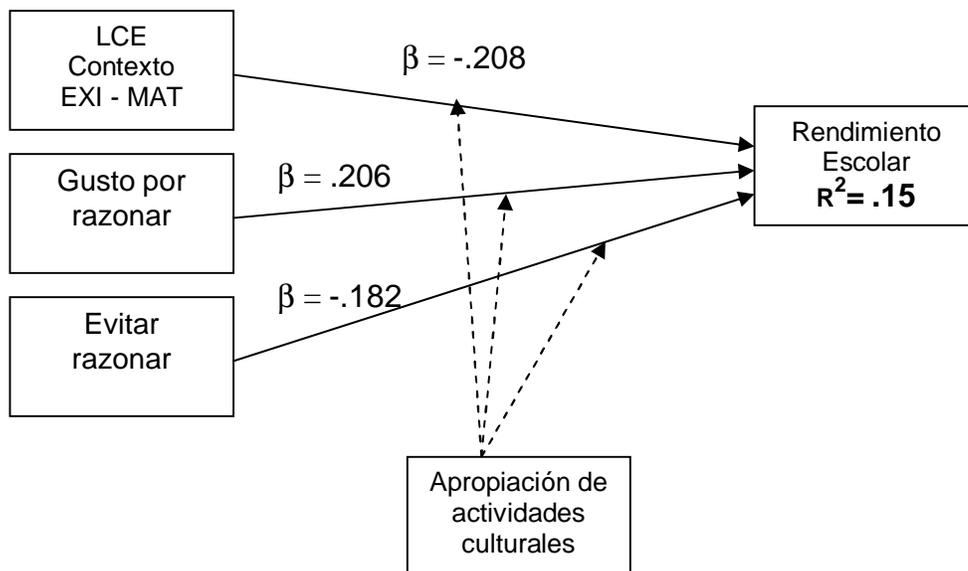
Para las escuelas públicas – generales, la influencia de las diferencias individuales también explica más del rendimiento escolar, cuando se consideran algunos aspectos del capital cultural (Tabla 15). Así, el modelo que más explica el rendimiento escolar con los coeficientes $R^2_{aj} = .44$, $F = 28.75_{(6,206)}$ y $p < .01$ (Diagrama 12), reporta que entre menos perciban que es gracias al contexto que

logran tener éxito en matemáticas, eviten razonar y por el contrario les guste esforzarse cognitivamente obtendrán mejores resultados escolares.

TABLA 15. EFECTOS DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR CON LA MEDIACIÓN DEL CAPITAL CULTURAL, PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS GENERALES

VARIABLES INDEPENDIENTES	COVARIABLES	F (G.L.)	P <	β	R^2_{aj}
LCI Habilidad EXI – MAT	Utilización de la tecnología	10.31 (1,246)	.01	-.231	.13
LCE, Contexto FRA - MAT				-.193	
Gusto por razonar				.174	
LCI, Habilidad EXI - LEN				-.136	
LCI Habilidad EXI – MAT	Utilización de libros culturales	12.02 (3,246)	.01	-.178	.11
LCE, Contexto EXI - MAT				-.187	
Gusto por razonar				.153	
LCI Habilidad EXI – MAT	Asistencia a eventos culturales	14.33 (3,244)	.01	-.211	.14
LCE, Contexto EXI - MAT				-.193	
Gusto por razonar				.149	
LCI Habilidad EXI – MAT	Número de Libros leídos anualmente	9.52 (3,228)	.01	-.175	.10
Evitar razonar				-.180	
Gusto por razonar				.156	
Gusto por razonar	Horas que ven televisión	10.08 (2,235)	.01	.208	.072
LCE Contexto EXI-MAT				-.168	
LCE Contexto EXI-MAT	Horas que escuchan música	16.37 (2,232)	.01	-.283	.11
Gusto por razonar				.168	

DIAGRAMA 12. MAYOR EFECTO DE LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR CON LA MEDIACIÓN DEL CAPITAL CULTURAL PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS GENERALES



En síntesis, se tiene que para las tres escuelas la interrelación que más explicación otorgó al rendimiento escolar fue cuando se consideró el efecto de las diferencias individuales mediatizado por el capital cultural y después cuando se tomó en cuenta la influencia del capital cultural con la intervención de las diferencias individuales.

CONCLUSIONES Y DISCUSION

El objetivo de esta investigación fue indagar de qué manera el capital cultural, locus de control y la necesidad de cognición se relacionan para dar una explicación del rendimiento escolar en cada tipo de escuela, si es que tenían influencia.

De manera general, podemos afirmar que el rendimiento escolar de los alumnos de 4º semestre de nivel medio superior fue explicado por el capital cultural, el locus de control escolar y la necesidad de cognición en diferente porcentaje para cada tipo de bachillerato de manera individual e interrelacionada, destacando que de este último modo la explicación fue mayor para la escuela del tipo pública tecnológica y cuando se consideró el efecto de las diferencias individuales mediatizado por el capital cultural.

Respecto a la escuela privada general: Cuando se realizó el análisis para indagar qué elementos del capital cultural influían sobre el rendimiento en esta muestra, los resultados reportaron varios modelos, sin embargo, el de mayor poder explicativo con 6%, señaló que ver mucho tiempo la televisión influyó de manera negativa en un bajo rendimiento, mientras que si utilizaron la computadora, el Internet o programas en disco éste aumentó, lo que puede entenderse en tanto que como escuela privada la gente que asiste a ésta, tiene un mayor acceso a la tecnología más actual, además de que posiblemente la utilicen estratégicamente para la realización y búsqueda más amplia de tareas y de una

manera constante. Así, el que un mal hábito adquirido en casa haya afectado negativamente al desempeño, plantea la tarea de trabajar en medidas que tengan que ver con la disminución de ver los programas de televisión cuyo contenido seguramente no es cultural.

También se reportó que estos alumnos consideren tener un locus de control interno debido a sus habilidades en el área de matemáticas los llevará a tener un mejor desempeño, es decir, el locus de control para matemáticas resultó tener mayor peso que el de lenguaje, lo que nos deja la pregunta si en las escuelas públicas sucederá lo contrario.

El modelo que más explicó el rendimiento académico cuando se enfatizó en el efecto del capital cultural y la mediación de las diferencias individuales lo hizo con 8%, e indicó que cuando los jóvenes ven más horas la televisión, utilizan más la computadora y tienen un locus de control escolar para fracaso en matemáticas, se podrá explicar en mayor medida su desempeño, así también si perciben un locus de control interno por habilidad para éxito en lenguaje y utilizan estos dos indicadores del capital cultural (objetivado e incorporado), modelo con 7% de explicación. Lo anterior nos podría indicar que la percepción que tienen estos alumnos del área de matemáticas es que es más difícil que la de lenguaje, en tanto que los dos locus son percepciones de control interno, sólo que el de matemáticas habla de una falta de esfuerzo mientras que el de lenguaje habla de poseer habilidades, es decir, con respecto a ésta área parece que existe una familiaridad entre el lenguaje practicado en el hogar y las practicas escolares

sobre el área de lenguaje, que lleva a percibir con mayor facilidad los éxitos gracias a uno mismo.

Asimismo, el gusto por el esfuerzo mental no contribuyó a mediar una explicación del rendimiento, lo cual podría entenderse si consideramos que la media del gusto por razonar para esta muestra fue 3.5, es decir, no se consideran con esta necesidad pero tampoco niegan tenerla.

Cuando locus de control y necesidad de cognición fueron variables independientes y el capital cultural mediador, el modelo que más explicó el rendimiento se conformó por un menor control interno por habilidad para éxito en matemáticas y lenguaje, una alta necesidad de cognición y como mediadora el tiempo que ven televisión.

En la escuela privada general el factor de capital cultural se mantuvo en los modelos de las dos perspectivas; sin embargo, el modelo que más explicó en esta escuela con 11%, fue el que reportó una baja percepción de internalidad para éxitos en lenguaje y una baja externalidad para éxitos en matemáticas, a la vez que se consideró la cantidad de horas que ven la televisión, lo que muestra como estos jóvenes parecen darle más importancia al área de matemáticas, pues entre menos digan que se debe al contexto, es decir, gracias al profesor o a la facilidad de los exámenes hace considerar que de manera indirecta pudieran atribuir más internalidad a sus éxitos en dicha área y entonces obtener un mayor rendimiento.

Para las escuelas públicas tecnológicas: Desde la perspectiva donde el enfoque es sobre el capital cultural, considerando las diferencias individuales

como mediatizadoras, se encontró un modelo con un coeficiente de explicación de 4%, en donde se observó que la utilización de la tecnología, una menor asistencia a eventos culturales (indicadores de un capital cultural objetivado e incorporado respectivamente), lleva a un mayor rendimiento, efecto en el cual intervino el locus externo por contexto en lenguaje para éxito. Podríamos suponer que el asistir a estas actividades los estudiantes lo ven como distractor y que la participación de este tipo de locus, pueda deberse al tipo de orientación educativa del bachillerato donde en su mayoría se pone énfasis a materias prácticas como matemáticas, pues recordemos es el bachillerato donde en algunos casos los alumnos tienen la idea de adquirir un título como técnico e incorporarse al ámbito laboral durante o después de este nivel educativo.

En este tipo de escuela fue la única donde la escolaridad de la madre tuvo efecto sobre el rendimiento de los jóvenes, encontrando una tendencia que señala a mayor escolaridad de la madre mayor rendimiento, sin embargo, para el grupo de las madres con niveles de maestría y/o doctorado el promedio disminuye, lo que se puede deber a que en este nivel educativo todavía se sigue teniendo una dependencia hacia los padres, en especial con la madre que por nuestra cultura es la que más tiempo pasa en la casa, sin embargo, lo que se encontró pudiera representar que los estudiantes no interactúen con sus madres debido a la carga de trabajo de éstas y entonces el efecto del capital cultural sobre un mayor rendimiento escolar, pudiera estar dado por la adquisición de otra modalidad del capital cultural.

Para la segunda visión, es decir, en las regresiones donde las diferencias individuales fueron las variables independientes y los indicadores del capital cultural mediadores, se encontró un modelo que más explicó de las tres muestras de bachillerato, pues alcanzó un valor de 44%. Las variables que explicaron el desempeño fueron: menores percepciones de locus interno para éxito en matemáticas, de locus externo para éxito en lenguaje, de evitar razonar y de locus de control interno para fracaso en lenguaje y mayores percepciones del gusto por pensar y el locus de control externo para fracaso en lenguaje, y como mediatizadota la cantidad de libros que leen completos anualmente.

Cabe mencionar, el efecto de estos dos modelos fue superior al proporcionado por las variables individuales y contextuales de manera separada.

Para las escuelas públicas generales. Considerando que primero se hizo hincapié en el efecto del capital cultural y la mediación de las diferencias individuales, el modelo que más explicó en este tipo de escuelas con 5%, mostró que entre más se utilicen libros culturales el rendimiento es mayor, en cambio, si pasas más tiempo escuchando música éste decrece, esto pudiera deberse al tipo de música, pues ya se ha reportado como es que la música clásica ha jugado un papel importante en la predicción de un alto desempeño escolar. Además, que estos efectos fueron mediados por el locus de control interno para éxito en lenguaje, lo cual se muestra coherente pues entre más libros de arte y de literatura se lean, se puede ir desarrollando esa percepción de control que a su vez refleje

responsabilidad en la elaboración de tareas en esa área, lo cual haga que logren no sólo un mejor rendimiento sino, un aprendizaje.

De la segunda perspectiva se encontró un modelo que explicó un 15%, integrado por las diferencias individuales, una menor percepción de locus externo para éxito en matemáticas, un mayor gusto por razonar, un menor interés por evitar razonar y la apropiación de ciertas actividades culturales, ésta última recordemos fue analizada como covariable. Este modelo otorga la importancia que tiene una alta necesidad por esforzarse cognitivamente y el poseer un control menos externo, aunque no precisamente interno, para los éxitos en un área considerada para la mayoría de los estudiantes como dificultosa, señalo que es dificultosa debido que existen estudios donde la influencia por parte de la escuela es mayor en el área de matemáticas y por lo tanto el apoyo que se pueda tener encasa para esta materia puede ser menor al que se obtenga en lenguaje (Mella y cols., 1999).

Se puede observar que los coeficientes de explicación son pequeños en la mayoría de los modelos, pues van de 2% a 44%. Sin embargo, muestran indicios de cómo es que se está llevando a cabo el proceso por el cual los alumnos obtienen un alto o bajo rendimiento.

Es importante considerar que la explicación otorgada por los modelos donde se considera el efecto de las diferencias individuales por un lado y del capital cultural por otro, muestras como mejores predictoras del rendimiento al locus de control y la necesidad de cognición. Sin embargo, en las tres escuelas los modelos que

más explican son aquellos donde existió una combinación de la variable contextual con la de índole personal.

Principalmente se observa que cuando el locus de control y la necesidad de cognición funcionan como variables independientes y el capital cultural como mediadora, en los tres tipos de escuelas se establecen modelos con una explicación mayor, lo cual pudiera funcionar como un diagnóstico para continuar con investigaciones y si fuera el caso intervenir sobre lo encontrado. Por lo que se considera para futuros estudios comprobar los modelos que más influyeron sobre el rendimiento utilizando el modelamiento de ecuaciones estructurales, lo cual nos pueda permitir tener una confirmación de estos resultados.

Cabe señalar, el régimen carácter de la escuela tuvo efecto sobre el rendimiento escolar, donde la escuela privada tuvo mayor promedio, lo que concuerda con algunos de los estudios presentados al principio de esta investigación.

Sin embargo, en los modelos observamos que para la escuela privada se explica más del rendimiento cuando se enfatiza sobre el capital cultural con una mediación de las diferencias individuales, mientras que para los alumnos de escuelas públicas la explicación es mayor cuando se consideran como variables independientes estas diferencias, lo que indica que los estudiantes de escuelas públicas tienen un proceso más de índole personal y no dependen tanto del contexto o de lo material.

Con respecto a la forma de medición utilizada para el rendimiento escolar, existe una crítica hacia las calificaciones que han resultado ser los mejores predictores del rendimiento, en esta investigación se trató de estudiar con base a otros indicadores, como la cantidad de materias reprobadas, sin embargo, no hubo éxito en esta tarea, por lo que uno de los aspectos que podrían considerarse para próximas mediciones de éste concepto, es la utilización de las calificaciones del expediente del alumno no las estimadas. También se plantea la necesidad de que a nivel institucional se homogeneizaran indicadores en los expedientes de los alumnos sobre su historial académico (materia reprobadas, recursadas, exámenes extraordinarios presentados, etc.), lo que permitiría por un lado tener más herramientas y poder avanzar en la medición del desempeño escolar.

Se concluye para la escala de locus de control escolar, que la estructura para las escalas en éxito y en fracaso tanto en lenguaje como en matemáticas fue bidimensional, lo que concuerda con estudios como el de González, (1999) y permite fundamentar que para el ámbito escolar debe existir una escala de locus aplicada a este ámbito. La escala de necesidad de cognición también reportó ser bidimensional, coincidiendo con la noción del concepto y contradice lo reportado en muestras de estudiantes mexicanos, donde había aparecido una estructura multidimensional. Sin embargo, parece necesario seguir estudiando la estructura de esta escala considerando muestras diferentes a la de estudiantes, para poder ampliar la validez y confiabilidad de ésta.

Finalmente, se sugiere para futuras investigaciones añadir una medición del rendimiento en diferentes áreas para comparar los resultados respecto al locus de control escolar para lenguaje y matemáticas, por ejemplo. También se considera que se incorpore una medición del capital cultural del padre y la madre, con el fin de realizar estudios más profundos y poder aportar resultados que ayuden al desarrollo de la propia ciencia, así como del tema en cuestión

REFERENCIAS

- Aschaffenburg, K. y Maas I., (1997). Cultural and Educational Careers: The Dynamics of Social Reproduction. *American Sociological Review*, 62, 573-587.
- Bennet, G.K. Bennett, M. G., Wallace, W.L. y Wesman, A. G. College Qualification Tests. En Edwards, J. E. y Waters, L. K. (1981). Moderating effect of achievement motivation and locus of control on the relationship between academic ability and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 585-587.
- Bolaños V. H. (2002). *Compendio de Historia de la Educación en México*. México D.F : Editorial Porrúa.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. En DiMaggio P. (1982). Cultural capital and School Success; The impact of Status Culture participations on the grades of U.S. High school students. *American Sociological Review* 47, 189-201.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica* 2, (5),11-23.
- Bourdieu, P. (2000) "Sobre el poder simbólico" traducción de Andrés García Inda en Poder, Derecho y clases sociales, en Cervini R., (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* , 7, (16), 445-500.
- Bourdieu, P. (2002a). *La distinción*. Criterios y Bases Sociales del Gusto. México, D.F., Editorial Taurus. Primera edición en México.
- Bourdieu, P. (2002b) *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México, D.F., Editorial Siglo Veintiuno Editores, Cuarta edición.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1981). *La Reproducción*. Barcelona : Editorial LAIA.
- Brooks - Gun, J. (1993). Do Neighborhoods Influence Chile and Adolscent Development?. En De Garay, A. (2003). *Sujetos Itinerantes: los jóvenes universitario de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- Cacciopo, J. T y Petty, R. E. (1982). The Need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*. 42, 1, 116-131.

- Cacciopo J. T. y Petty, R. E. (1984b). The need for cognition: Relationship to attitudinal processes. En Elías, S. M. y Loomis, R. J., (2002). Utilizing Need for Cognition and Perceived Self-Efficacy to Predict Academia Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, (32), 8, 1687-1702.
- Cacciopo J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A. y Jarvis, B. C. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. En Tidwell, P. S., Sadowski, C. J., Pate, L. M. (2000). Relationships Between Need for Cognition, Knowledge, and Verbal Ability. *The Journal of Psychology*, 34, (6), 634-644.
- Cacciopo, J. T, Petty, R. E. y Kao, C.F.. (1984). The efficient assessment of need for cognition. En Tidwell, P. S., Sadowski, C. J., Pate, L. M. (2000). Relationships Between Need for Cognition, Knowledge, and Verbal Ability. *The Journal of Psychology*, 34, (6), 634-644.
- Camarena, C.R., Chávez, G. A. M. y Gómez V. J. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal. *Revista de la Educación Superior*, 13, 34-63.
- Castañón R. y Seco R. M, (2000). *La Educación Media Superior en México*. México D.F.: Editorial Noriega.
- Castejón J. L. y Pérez A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bondon*, 50 (2), 171-185.
- CENEVAL (2003, noviembre 10). "Evaluación de la educación media superior. Factores que inciden en los resultados". De la revista *Este país*. Recuperada noviembre 25, 2004 del sitio <http://www.ceneval.edu.mx/portalceneval/index.php?q=docs.desp&ndf=77>
- CENEVAL (2005). Resultados de la educación media superior: EXANI-II, 2003. *Este país. Tendencias y Opiniones. No.171*, p.p. 56 – 61.
- Cerón S. (1998). *Un modelo educativo para México*. México, D.F.: Editorial Santillana.
- Cervini R., (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina. Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16) 445-500.

- Cohen, A. R. (1957). Need For cognition and order of communication as determinants of opinion change. En Cacciopo, J. T y Petty, R. E. (1982). The Need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*. 42, 1, 116-131
- Cohen A. R. Scotland. E. y Wolfe D. (1955). An experimental investigation of need for cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 291-294.
- Coleman, J., Campbell E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y R. York (1966). Equality of Educational Opportunity. U.S. Washington, D.C.: Government Printing Office en Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXIX, (1) 69-92.
- Collins, B. E. (1974). Belief in a difficult world, a just world, a predictable world, and a politically responsive world. En La Rosa, J. (1988). Locus de Control: Una escala multidimensional. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 4, (2), 43-64.
- Contreras C.C., Correa, F. y Saldívar A., (2002). Medición de la motivación cognoscitiva: Funcionamiento de la escala de necesidad de cognición en una muestra mexicana. *La Psicología Social en México*, 9, (7), 487-493.
- Coutinho, S. A. y Woolery, L. M. (2004). The Need for Cognition and Life Satisfaction Among College Students. *College Student Journal*, 38, (2).
- Crandall, V. C., Katkovsky, W. y Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- De Garay, A. (2003). *Sujetos Itinerantes: los jóvenes universitario de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- De Graaf, N. D., De Graaf, P.M., Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands: A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73, (2), 92-111.
- De Ibarrola M. y Gallart M. A. (coords.) (1994). *Democracia y Productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Santiago, Buenos Aires, México D.F. Editorial Oficina Regional de Educación de la UNESCO Para América Latina y el Caribe (OREALC) y la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo (CIID-CENEP).

- De Ibarrola M y Weiss E (1996). "Políticas de educación media superior y superior". En ¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos culturales (2000). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5 (10), 243-272. Retomada el 14 de julio de 2004 del sitio <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta10/10investTem2.pdf>
- DiMaggio P. (1982). Cultural capital and School Success; The impact of Status Culture participations on the grades of U.S. High school students. *American Sociological Review* 47, 189-201.
- DiMaggio P. y Mohr J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology*, 90 (6) 1231-1259
- Documento de Consolidación de la CONPPEMS (1991). *Revista de la Educación Superior*, XX (77), 129-138.
- Edwards, J. E. y Waters, L. K. (1981). Moderating effect of achievement motivation and locus of control on the relationship between academic ability and academic performance. *Educational and Psychological Measurement*, 41, 585-587.
- Elías, S. M. y Loomis, R. J., (2002). Utilizing Need for Cognition and Perceived Self-Efficacy to Predict Academia Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, (32), 8, 1687-1702.
- Fiske S. T. Y Taylos, S. F. (1991). *Social Cognition*. McGraw Hill, Second Edition.
- Fitz-Gibbon, C.T. (1992), School effects at A level: genesis of an information results. En Mella, O. y Ortíz I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIX (1), 69-92.
- Fletcher, Danilovics, Fernández, Peterson y Reeder, (1986). En Ávila M. D. y Sánchez, M. L. (1995). *Personalidad: Aspectos Cognitivos y Sociales*. Madrid, Psicología Pirámide,
- Gallo, M.A. (1995). *México en su Historia 2. De los liberales al EZLN*. México. Editorial.
- García, N. (1998). *Cultura y comunicación en la Ciudad de México*. Primera Parte, Citado en De Garay, A. (2003). *Sujetos Itinerantes: los jóvenes universitario de la Universidad Autónoma Metropolitana*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.

- García, T. y Reyes I. (2000). Estructura Del Locus de Control en México. *La Psicología Social en México, VIII*, 158-164.
- Girardi, Arriola, Sagagón y Montero-Kubli, (1999). Perfil cognoscitivo y de Personalidad de Estudiantes de Licenciatura de la Universidad Intercontinental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1, (1 y 2) 62-74.
- Gonzalbo, A. P. (1990). *La educación de los criollos y la vida urbana*. México. Editorial Colegio.
- González, D. (1999). Locus de Control Escolar en Estudiantes Universitarios: Un análisis Confirmatorio. *Revista Mexicana de Psicología*, 16 (1) 47- 56.
- González, D., Maytorena, M.A. (2002). Aprendizaje Estratégico y Desempeño Académico Universitario: Autorreporte y Ejecución. *La Psicología Social en México*, 9, 225-230.
- Gómezjara F. (1998). *Sociología*. México: Editorial Porrúa.
- Grimm, L. G. y Yarnold, P. R. (1998). *Reading and Understanding Multivariate Statistics*. Washington, D.C. American Psychological Association.
- Guarque, J. (2005, febrero 17). Reprobar a estudiantes detona la deserción: INEE. *Milenio. Diario*, pág. 12.
- Guevara G. (compilador) (1992). *La catástrofe silenciosa*. México, D.F.: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Gülgöz, S. (2001). Need For Cognition and Cognitive Performance From a Cross-Cultural Perspective: Examples of Academic Success and Solvin Anagrams. *The Journal of Psychology*, 135, (1),100-112.
- Gurin, P., Gurin, G., Lao, R. C. y Beattle, M. (1969). Internal-external control in the motivational dynamics of Negro youth. En La Rosa, J. (1988). Locus de Control: Una escala multidimensional. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 4, (2), 43-64.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black W. C. (1992). *Multivariate Data Analysis with Readings*. New York, N.Y. Macmillan Publishing Company.
- Herrera, C. (2004, diciembre 4). Empeora el rendimiento escolar en México durante el foxismo: OCDE. Información recuperada el 7 de diciembre del 2004 del sitio <http://www.jornada.unam.mx/2004/dic04/041207/042n1soc.php>

- INEGI (2000). *El ABC de las Estadísticas De Educación*. México: Autor.
- INEGI (2002). *Estadísticas de Educación. Cuaderno No. 8*. México, D.F. : Autor.
- INEGI (2003). Educación. Educación Básica, Media Superior y Educación Superior. Serie Boletín de Estadísticas Continuas, Demográficas y Sociales. México, D.F.: Autor.
- INEGI (2004^a). *Información Estadística*. Recuperada Agosto 2, 2004 del sitio <http://www.inegi.gob.mx>
- INEGI (2004^b). Estadísticas de Educación. Educación Básica, Media Superior y Educación Superior. Serie Boletín de Estadísticas Continuas, Demográficas y Sociales. México, D.F.: Autor.
- INEGI (2004^c). Anuario de Estadísticas por Entidad Federativa. México. D.F.: Autor.
- Joe V. C. (1971). Review Of the internal – external control construct as a personality variable. *Psychological Reports*, 28, 619-640.
- Kingston, P.W. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education*, 74, 88-99.
- Lamont, M., y Lareau, A., (1988). Cultural Capital: Allusions, Gaps, and Glissandos in Recent Theoretical Developments. En Kingston, P.W. (2001). The Unfulfilled Promise of Cultural Capital Theory. *Sociology of Education*, 74, 88-99.
- Lareau A. y Horvat E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family - school relationships. *Sociology of Education*, Vol. 72, No. 1 (Jan.), 37-53.
- La Rosa J. (1986). *Escalas de locus de control y autoconcepto. Construcción y Validación*. Tesis de Doctorado en Psicología Social. Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lefcourt H. (1966). Internal versus External Control of Reinforcement. *Psychological Bulletin* 65, (4) 206-220.
- Levenson, H. (1974). Activism and powerful others: Distinctions within the concept of internal – external control. En Robinson J., Shaver P. & Wrightsman L. (1991). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. San Diego California: Academic Press Inc.

- López, M. (1996). Una contribución tecnológica al diagnóstico psicoeducativo. Tesis de Doctorado, UNAM.
- Martínez, F. (2003, julio 3). *Los Resultados de la Prueba PISA. Elementos para su interpretación*. Recuperada el 14 de julio de 2004 del sitio <http://capacitacion.ilce.edu.mx/inee/pdf/PISAplus.pdf>
- Mc Ghee, P. E. Y Crandall V. C. (1968). Beliefs in internal-External Control of Reinforcements and Academic Performance. *Child Development*, 39, 91-102.
- Mella, O. y Ortiz I. (1999). Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIX (1), 69-92.
- Mirels, H. L. (1970). Dimensions of internal versus external control. En La Rosa, J. (1988). Locus de Control: Una escala multidimensional. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 4, (2), 43-64.
- Mohr, J., y DiMaggio P. (1995). The Intergenerational transmisión of Cultural Capital. *Research in Social Stratification and Mobility*, (14), 167-199.
- Muñoz, C. (1996). *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nair K.U. y Ramnarayan S. (2000). Individual Differences in Need for Cognition and Complex Problem Solving. *Journal of Research in Personality*, 34, (23), 305-328.
- Ortiz, C. (1991). Algunas notas acerca del bachillerato universitario. *Revista de la Educación Superior*, XX (77), 33-41.
- Pérez, G. (1986). Crítica al concepto de rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 174, 521-534.
- Petty, R. F. y Jarvis, W.B.G. (1996). An individual differences perspective on assessing cognitive processes. En Elías, S. M. y Loomis, R. J., (2002). Utilizing Need for Cognition and Perceived Self-Efficacy to Predict Academic Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, (8), 1687-1702.
- Quesada, C. R. (1998). Variables asociadas al uso de estrategias de aprendizaje. En Cázares, A. (2002). Validación de un modelo de aprendizaje en el nivel universitario. Tesis de Doctorado. México, UNAM.

- Reyes, I. (1999). El Mexicano ¿Un ser diferente?. En García, T. y Reyes I. (2000). Estructura Del Locus de Control en México. *La Psicología Social en México, VIII*, 158-164.
- Robinson J., Shaver P. & Wrightsman L. (1991). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. San Diego California: Academic Press Inc.
- Rotter, J. B. (1954). Social learning and clinical psychology. En Rotter J. y Mulry R. (1965). Internal Versus External Control of Reinforcement and Decision Time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2 (4) 598 -604.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, No. 609. Citado en: Rotter, J. B. (1975) *Journal of consulting and clinical psychology*, 43, (1) 56-67.
- Rotter, J. B. (1975) *Journal of consulting and clinical psychology*, 43, (1), 56-67.
- Rotter J. B. y Mulry R. (1965). Internal Versus External Control of Reinforcement and Decision Time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2 (4) 598 -604.
- Sadowsky, C.J. (1993). An examination of the short Need for Cognition. *Journal of Psychology*, 127, 451-455.
- Sadowsky, C. J. y Cogburn H. E. (1997). Need for Cognition in the Big-Five Factor Structure. *The Journal of Psychology*, 131, (3), 307-312.
- Sadowsky, C. J. y Gülgözl, S. (1996). Elaborative Processing Mediates the Relationship Between Need for Cognition and Academia Performance. *The Journal of Psychology*. 130, (3), 303-307.
- Sanders, J. y Gass, R. (1992). Ethnic comparison and measurement of argumentativeness, verbal aggressiveness, and need for cognition. En Contreras, Correa y Saldívar, 2002. Medición de la motivación cognoscitiva: Funcionamiento de la escala de necesidad de cognición en una muestra mexicana. *La Psicología Social en México*, 9, (7), 487-493.
- SEP (1993). *Artículo 3° Constitucional y Ley General de Educación*. México, D.F.
- SEP (Agosto 1, 2001) Glosario de Términos. Recuperada el 20 de octubre de 2003 del sitio <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/cct/PRINC#PRINC>
- SEP (2003). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Recuperado el 10 de octubre de 2003 del sitio <http://www.sep.gob.mx>

SEP e IMJ (2002). *Encuesta Nacional de Juventud 2000. Resultados Generales.*

Recuperada 15 de julio de 2004 del sitio

<http://www.oij.org/pdf/EncuestaNacionalJuventudMEXICO.pdf>

Talbot, G. 1990. Personality correlatos and personal investment of collage students who persist and achieve. Citado en Girardi, Arriola, Sagagón y Montero-Kubli, (1999). Perfil cognoscitivo y de Personalidad de Estudiantes de Licenciatura de la Universidad Intercontinental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 1, (1 y 2) 62-74.

Tanaka, J. S., Pante, A. T. y Winvorne, W. (1988). Dimensions of the Need for Cognition. Subscales and Gender Differences. *Multivariate Behavior Research*, 23, 35-50.

Tidwell, P. S., Sadowski, C. J., Pate, L. M. (2000). Relationships Between Need for Cognition, Knowledge, and Verbal Ability. *The Journal of Psychology*, 34, (6), 634-644.

Tutten, T. L. y Bosnjak M. (2001). Understanding Differences in Web Usage: The role of Need for Cognition and the Five Factor Model of Personality. *Social Behavior and Personality*. 29, (4), 391-398.

Wallstone, K. A., Wallstone B. S. y De Vellis, r. (1978). Development of the multidimensional Health Locus of Control Scales. En Robinson J., Shaver P. & Wrightsman L. (1991). *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*. San Diego California: Academic Press Inc.

Wilhite, S. 1990. Self-Efficacy, locus of control, self-assessment of memory ability, and study activities as predictors of college course achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, (4), 696-700.

Zea, L. (2005). El pensamiento latinoamericano. Introducción: V. El positivismo en Hispanoamérica. El positivismo como filosofía para un nuevo orden. Recuperado el 10 de junio de 2005 del sitio <http://www.ensayistas.org/filosofos/mexico/zea/pla/0-5.htm>

ANEXOS



Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa
Departamento de Sociología
Opiniones Académicas
INSTRUMENTO 1

Folio _____

Fecha _____

Encuestador _____

La presente investigación tiene como objetivo conocer cuál es la percepción que cada estudiante tiene sobre las experiencias de su desarrollo académico en el área de lenguaje y matemáticas. La información que nos puedas proporcionar nos ayudará a conocer mejor la manera de pensar de jóvenes como tú y apoyarlos en caso de ser necesario. Cabe señalar, que no hay respuestas correctas o incorrectas. Los datos personales serán manejados confidencialmente y sólo para fines de investigación científica, por lo cual te pedimos que por favor contestes con toda sinceridad. Si tienes alguna duda puedes preguntar a los encuestadores en cualquier momento.

MATEMÁTICAS

Al igual que el lenguaje, en la escuela utilizamos las matemáticas en las materias de Álgebra, Matemáticas, Cálculo Diferencial, Estadística, etc., por mencionar algunas, a través de los diversos ejercicios con los cuales vas adquiriendo diferentes habilidades matemáticas. Contesta lo siguiente con ello en mente.

1. ¿Te sientes capaz de realizar bien, ejercicios de matemáticas? Si ____ No ____
2. ¿Por qué? _____
3. ¿Qué tan capaz te sientes para entender los temas de matemáticas? [_4_] Mucho [_3_] Regular [_2_] Poco [_1_] Nada
4. Algunos estudiantes consideran que ciertas calificaciones son buenas y que otras son malas, por ejemplo hay quienes piensan que sacar un 7 es una calificación mala, mientras que para otros es lo contrario, ¿En el área de matemáticas, a partir de qué calificación consideras como buena? ____ . ____
5. ¿Qué tan satisfecho estás de tus habilidades matemáticas? [_4_] Mucho [_3_] Regular [_2_] Poco [_1_] Nada
6. Considerando de 0 a 100 (donde 100 es el máximo) ¿qué tanto te gusta realizar ejercicios matemáticos? _____
7. Considerando de 0 a 100 (donde 100 es el máximo) ¿qué tanto te interesa realizar este tipo de ejercicios? _____
8. ¿Cuál ha sido tu promedio anual más alto en relación al área de matemáticas, de la secundaria hasta la fecha? ____ . ____
9. ¿Cuál fue tu promedio en esta área en el primer año del bachillerato? ____ . ____
10. ¿En este año escolar, tu promedio en el área de matemáticas ha aumentado o disminuido, en comparación con el anterior? [_5_] Aumentó mucho [_4_] Aumentó poco [_3_] Igual [_2_] Bajó un poco [_1_] Bajó mucho

INSTRUCCIONES: Marca qué tan de acuerdo estás con cada una de las siguientes afirmaciones, para el área de matemáticas. Por favor marca sólo una opción para cada frase y no dejes alguna idea sin contestar.

Ejemplo:	En total desacuerdo	En Desacuerdo	No estoy seguro	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
Cuando repruebo un examen se debe ...					
1. A que está mal redactado	[1]	[2]	[3]	[X]	[5]

En este ejemplo, alguien puede estar de acuerdo en que sus buenas calificaciones se deben a que estudia y marcar la opción (4); si pensara de otra forma hubiera tachado en totalmente en desacuerdo o en alguna de las otras opciones.

Cuando entiendo los temas de matemáticas usualmente se debe ...	En total desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro	De Acuerdo	Totalmente de acuerdo
11. A que tengo suerte que me toque un buen profesor	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
12. A que tengo habilidades matemáticas	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
13. Al horario en que son las clases	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
14. A cómo los explica el profesor	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
15. A que tengo la capacidad de aprender rápido	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Cuando entiendo los temas de matemáticas usualmente se debe ...					
16. A que pongo atención en clase	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
17. A que pongo un esfuerzo extra al estudiar	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
18. A que tengo ayuda extra de mi profesor	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
19. A que mis padres me ayudan intelectualmente	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
20. A que me esfuerzo por buscar respuestas a mis dudas	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Cuando NO entiendo los temas de matemáticas usualmente se debe...					
21. Al horario en que son las clases	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

**RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN**

Cuando obtengo buenas calificaciones en los cursos de matemáticas usualmente se debe...	En total des- cuerdo	En des- cuerdo	No estoy seguro	De Acuerdo	Total- mente de acuerdo
22. A que no tengo la capacidad de aprender rápido	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
23. A que no tengo suerte en que me toque un buen profesor	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
24. A que no tengo habilidades matemáticas	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
25. A que no pongo atención en clase	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Cuando NO entiendo los temas de matemáticas usualmente se debe...					
26. A cómo los explica el profesor	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
27. A que no pongo un esfuerzo extra al estudiar	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
28. A que no tengo ayuda extra de mi profesor	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
29. A que mis padres no me ayudan intelectualmente	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
30. A que no me esfuerzo por buscar respuestas a mis dudas	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
31. A que el profesor no es exigente	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
32. A que dedico tiempo para estudiar	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
33. A que soy perseverante	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
34. A la casualidad	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
35. A que mis habilidades son suficientes	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
36. A que el material de estudio es poco	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
37. A que los temas son sencillos	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Cuando obtengo buenas calificaciones en los cursos de matemáticas usualmente se debe...					
38. A que cuento con el material necesario	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
39. A que tengo habilidad para expresarme	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
40. A que el profesor los hizo fáciles	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
41. A que repaso mis apuntes después de clases	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
42. A que no me distraigo en clases	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
43. A que mis amigos me ayudan a estudiar	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
44. A que mis habilidades matemáticas son buenas	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Cuando NO obtengo buenas calificaciones en los cursos de matemáticas usualmente se debe...					
45. A que el profesor es exigente	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
46. A que no dedico tiempo para estudiar	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
47. A que no soy perseverante	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
48. A la casualidad	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
49. A que mis habilidades son insuficientes	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
50. A que el material de estudio es mucho	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
51. A que los temas son complicados	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Cuando NO obtengo buenas calificaciones en los cursos de matemáticas usualmente se debe...					
52. A que no cuento con el material necesario	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
53. A que no tengo habilidad para expresarme	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
54. A que el profesor los hizo difíciles	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
55. A que no repaso mis apuntes después de clases	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
56. A que me distraigo en clases	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
57. A que mis amigos no me ayudan a estudiar	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
58. A que mis habilidades matemáticas no son buenas	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

LENGUAJE

Como estudiante haces uso del lenguaje en asignaturas como Español, Literatura, etc., cuando llevas tareas a cabo como al comprender textos, mejorar tu lectura, redactar un ensayo, etc., lo que te lleva a adquirir y desarrollar habilidades en el área de lenguaje. Contesta lo siguiente con ello en mente.

59. ¿Te sientes capaz de redactar bien? Si _____ No _____

60. ¿Por qué? _____

61. ¿Qué tan capaz te sientes para la comprensión de lectura? [_4_] Mucho [_3_] Regular [_2_] Poco [_1_] Nada

**RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN**

62. Algunos estudiantes consideran que ciertas calificaciones son buenas y que otras son malas, por ejemplo hay quienes piensan que sacar un 7 es una calificación mala, mientras que para otros es lo contrario. En el área de lenguaje, ¿a partir de qué calificación consideras como buena? ____ . ____
63. ¿Qué tan satisfecho te sientes de tus habilidades verbales? [_4_] Mucho [_3_] Regular [_2_] Poco [_1_] Nada
64. ¿Qué tan capaz te sientes de leer correctamente? [_4_] Mucho [_3_] Regular [_2_] Poco [_1_] Nada
En particular, de 0 a 100 (donde 100 es el máximo) contesta las siguientes preguntas:
65. ¿Qué tanto te gusta leer? _____
66. ¿Qué tanto buscas hacerte tiempo para leer? _____
67. ¿Qué tanto te gusta redactar? _____
68. ¿Qué tanto te interesa redactar? _____
69. ¿Cuál ha sido tu promedio anual más alto en relación al área de lenguaje, de la secundaria hasta la fecha? __ . __
70. ¿Cuál fue tu promedio en esta área en el primer año del bachillerato? ____ . ____
71. ¿En este año escolar, tu promedio en el área de lenguaje ha aumentado o disminuido, en comparación con el anterior?
[_5_] Aumentó mucho [_4_] Aumentó poco [_3_] Igual [_2_] Bajó un poco [_1_] Bajó mucho

INSTRUCCIONES: Marca qué tan de acuerdo estás con cada una de las siguientes afirmaciones, para el área de lenguaje. Por favor marca sólo una opción para cada frase y no dejes alguna idea sin contestar.

Cuando comprendo una lectura usualmente se debe ...	En total des- acuerdo	En des- acuerdo	No estoy seguro	De Acuerdo	Total- mente de acuerdo
72. A que le pongo atención	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
73. A que el lugar donde leo es adecuado	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
74. A que tengo suerte de contar una lectura interesante	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
75. A que tengo la capacidad de aprender rápido	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
76. A que me esfuerzo por buscar respuestas a mis dudas	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
77. A que los textos son sencillos	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Cuando comprendo una lectura usualmente se debe					
78. A que mis padres me ayudan intelectualmente	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
79. A que dedico tiempo necesario para leerla	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
80. Al horario en que la leo	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
81. A que tengo habilidades verbales	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
82. A que la leo completa	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
83. A que los textos son cortos	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Cuando NO comprendo una lectura usualmente se debe ...					
84. A que no le pongo atención	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
85. A que el lugar donde leo es inadecuado	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
86. A que no tengo suerte de contar una lectura interesante	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
87. A que no tengo la capacidad de aprender rápido	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
88. A que no me esfuerzo por buscar respuestas a mis dudas	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
89. A que los textos son complicados	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Cuando NO comprendo una lectura usualmente se debe ...					
90. A que mis padres no me ayudan intelectualmente	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
91. A que no dedico tiempo necesario para leerla	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
92. Al horario en que la leo	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
93. A que no tengo habilidades verbales	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
94. A que la leo incompleta	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
95. A que los textos son largos	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Cuando obtengo buenas calificaciones en trabajos escritos usualmente se debe ...					
96. A la casualidad	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
97. A que soy perseverante	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
98. A que dedico tiempo necesario para redactarlos	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
99. A que el profesor no es exigente	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
100. A que el material de estudio es poco	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
101. A que mis habilidades son suficientes	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

**RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN**

Cuando obtengo buenas calificaciones en trabajos escritos usualmente se debe ...	En total des- acuerdo	En des- acuerdo	No estoy seguro	De Acuerdo	Total- mente de acuerdo
102. A que no me distraigo cuando redacto	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
103. A que mis amigos me ayudan a realizarlos	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
104. A que tengo la habilidad para expresarme	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
105. A que los temas son sencillos	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
106. A que cuento con el material necesario	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
107. A que mis habilidades verbales son buenas	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Cuando NO obtengo buenas calificaciones en trabajos escritos usualmente se debe ...					
108. A la casualidad	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
109. A que no soy perseverante	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
110. A que no dedico tiempo necesario para redactarlos	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
111. A que el profesor es exigente	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
112. A que el material de estudio es mucho	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
113. A que mis habilidades son insuficientes	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
Cuando NO obtengo buenas calificaciones en trabajos escritos usualmente se debe ...					
114. A que me distraigo cuando redacto	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
115. A que mis amigos no me ayudan a realizarlos	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
116. A que no tengo la habilidad para expresarme	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
117. A que los temas son complicados	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
118. A que no cuento con el material necesario	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
119. A que mis habilidades verbales no son buenas	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

INSTRUCCIONES: En el espacio de la izquierda, califica del 1 al 9 qué tanto te describe personalmente cada afirmación (como realmente eres, no como quisieras ser), de acuerdo con los siguientes números

	Totalmente en desacuerdo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/> 120. Casi siempre me ocupo de mis propias cosas.											
<input type="checkbox"/> 121. Me molesto cuando otra gente hace las cosas mejor que yo.											
<input type="checkbox"/> 122. El bienestar de mis compañeros es importante para mí.											
<input type="checkbox"/> 123. Podría sacrificar una actividad que disfrute mucho si mi familia no la acepta.											
<input type="checkbox"/> 124. Uno debería vivir su propia vida independientemente de los demás.											
<input type="checkbox"/> 125. Competir es la ley de la naturaleza.											
<input type="checkbox"/> 126. Si un compañero recibiera un premio, estaría orgulloso.											
<input type="checkbox"/> 127. Podría hacer algo que complaciera a mi familia, aún si detesto esa actividad.											
<input type="checkbox"/> 128. Me gusta tener privacidad.											
<input type="checkbox"/> 129. Cuando otra persona hace las cosas mejor que yo, me tenso y me enciendo.											
<input type="checkbox"/> 130. Si un pariente estuviera en dificultades financieras, lo ayudaría hasta donde alcancen mis recursos.											
<input type="checkbox"/> 131. Antes de comenzar un viaje largo, me informo con la mayoría de mi familia y muchos amigos.											
<input type="checkbox"/> 132. Prefiero ser siempre directo y franco cuando discuto con alguien.											
<input type="checkbox"/> 133. Sin competencia, es imposible lograr una buena sociedad.											
<input type="checkbox"/> 134. Es primordial para mi mantener la armonía dentro de mi grupo social.											
<input type="checkbox"/> 135. Frecuentemente sacrifico mi propio interés en beneficio de mi grupo social.											
<input type="checkbox"/> 136. Soy un individuo único.											
<input type="checkbox"/> 137. Ganar lo es todo.											
<input type="checkbox"/> 138. Comparto pocas cosas con mis vecinos.											
<input type="checkbox"/> 139. Los niños deben ser enseñados a poner sus obligaciones antes que la diversión.											
<input type="checkbox"/> 140. Lo que me suceda es asunto mío.											

**RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN**

INSTRUCCIONES: En el espacio de la izquierda, califica del 1 al 9 qué tanto te describe personalmente cada afirmación (como realmente eres, no como quisieras ser), de acuerdo con los siguientes números

141. Es importante hacer mi trabajo mejor que los demás.
142. Me siento bien cuando coopero con otros.
143. Detesto estar en desacuerdo con los demás dentro de mi grupo social.
144. Cuando tengo éxito, usualmente este se debe a mis capacidades.
145. Disfruto trabajar en situaciones que implican competir con otros.
146. Mi felicidad depende mucho de la felicidad de los que están cerca de mí.
147. Deberíamos mantener a nuestros padres en casa con nosotros cuando lleguen a ancianos.
148. Disfruto ser único y diferente en muchos aspectos de los demás.
149. Algunas personas exaltan el hecho de ganar; yo no soy uno de ellos.
150. Para mí, disfrutar es pasar el tiempo con otros.
151. Los hijos deberían sentirse honrados personalmente si sus padres recibieran un premio reconocido socialmente.

INSTRUCCIONES: Enseguida encontrarás varias ideas que pueden o no aplicarse a tu caso, tacha la opción para cada una de éstas que realmente se aplica a ti.

	No se aplica a mí	Se aplica a mí	Se aplica más o menos a mí	Se aplica a mí bastante	Se aplica a mí totalmente
152. Disfruto aquellas tareas que implican dar nuevas soluciones a problemas conocidos.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
153. Si reflexiono puedo lograr mis metas.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
154. Prefiero objetivos que sólo pueden lograrse dedicando un esfuerzo mental.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
155. Cuando leo algo que me confunde, lo dejo de lado.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
156. Me enorgullecen mis logros intelectuales.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
157. Me pongo a pensar acerca de problemas que otras personas han encontrado difíciles.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
158. Me gusta realizar actividades que con seguridad desafiarán mis habilidades mentales.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
159. Cuando realizo una tarea intelectual me esfuerzo más de lo que se requiere.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
160. No me gusta tomar decisiones importantes después de pensar mucho sobre ellas.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
161. Generalmente termino reflexionando acerca de las cosas aunque no me afecten.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
162. Prefiero dejar que las cosas sucedan, más que tratar de entender por qué resultaron así.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
163. Se me dificulta pensar acerca de situaciones nuevas.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
164. No me gusta depender de mi intelecto para obtener mis logros.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
165. Me considero una persona que le gusta pensar.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
166. Obtengo satisfacción al completar una tarea importante que requiere mucho razonamiento.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
167. Sólo me esfuerzo en pensar lo necesario.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
168. No razono bien bajo presión.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
169. Me gustan las cosas que requieren pensar poco.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
170. Prefiero razonar sólo los proyectos de corto plazo a los de largo plazo.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
171. Prefiero realizar tareas que requieren poco razonamiento.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

**RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN**

	No se aplica a mí	Se aplica a mí	Se aplica más o menos a mí	Se aplica a mi bastante	Se aplica a mí totalmente
172. No me agrada reflexionar por muchas horas seguidas.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
173. Pienso porque debo hacerlo.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
174. Generalmente platico acerca de las razones y posibles soluciones de problemas internacionales, más que de chismes y detalles de personas famosas.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
175. Generalmente pensar de más, sólo trae dificultades.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
176. No me gusta tener la responsabilidad de manejar una situación que requiere mucha reflexión.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
177. Siento descanso, más que satisfacción, cuando termino una tarea que requirió mucho esfuerzo mental.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
178. Pensar no es mi idea de hacer algo divertido.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
179. Trato de evitar situaciones donde exista la posibilidad de pensar profundamente sobre las cosas.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
180. No me gusta estar pensando qué estoy haciendo de mi vida.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
181. Prefiero los programas de televisión culturales a los de entretenimiento.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
182. A veces tengo éxito en resolver problemas difíciles que yo mismo busqué.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
183. Pienso mejor cuando la gente que me rodea es muy inteligente.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
184. Prefiero los problemas simples a los complejos.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
185. La ignorancia es una bendición.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
186. Disfruto pensar en una cuestión, aunque el resultado de mi razonamiento no modifique el resultado.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
187. Si dos tareas son igual de importantes prefiero una intelectualmente simple a una complicada.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
188. El ignorante vive más tranquilo y contento.	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]

INSTRUCCIONES. Por favor contesta los siguientes datos estadísticos.

189. Fecha de nacimiento: Día [__][__] Mes [__][__] Año [__][__][__][__] 2. Sexo: [__1__] Femenino [__2__] Masculino

190. ¿Qué religión tienes? [__1__] Católica [__2__] Protestante [__3__] Otra _____ [__4__] Ninguna

191. ¿Qué tan creyente te consideras? [__5__] Mucho [__4__] Bastante [__3__] Regular [__2__] Muy poco [__1__] Nada

192. El ingreso total mensual en tu hogar es:

[__1__] Menor a \$2,500 [__2__] Entre \$2,500 y \$5,000 [__3__] Entre \$5,000 y \$7,500 [__4__] Entre \$7,500 y \$10,000
[__5__] Entre \$10,500 y \$12,500 [__6__] Entre \$12,500 y \$15,000 [__7__] Más de \$15,000

193. ¿Trabajas remuneradamente fuera de casa? [__1__] Sí, de eso vivo [__2__] Sí, para ayudarme [__3__] No trabajo

194. ¿Qué lugar ocupas entre tus hermanos? [__Hijo único__] [__1__] [__2__] [__3__] [__4__] [__5__] [__6__] o posterior]

195. En tu casa vives con (marca todos los que apliquen)

[__1__] Mi papá [__2__] Mi mamá [__3__] Hermanos [__4__] Abuelos [__5__] Tíos [__6__] Primos [__7__] Amigos [__8__] Otros _____

196. La primaria donde estudiaste era: [__1__] Pública [__2__] Privada [__3__] Ambas

197. ¿En cuantos años la terminaste? _____ Promedio ____ . ____

198. Y la secundaria donde estudiaste era: [__1__] Pública [__2__] Privada [__3__] Ambas

199. ¿En cuantos años la terminaste? _____ Promedio ____ . ____

200. ¿Cuál fue el nivel máximo de estudios que completó tu padre?

[__1__] No estudió nada [__2__] Primaria incompleta [__3__] Primaria completa [__4__] Secundaria incompleta
[__5__] Secundaria completa [__6__] Carrera comercial [__7__] Carrera Técnica [__8__] Preparatoria incompleta
[__9__] Preparatoria completa [__10__] Licenciatura incompleta [__11__] Licenciatura Completa
[__12__] Diplomado / Especialización [__13__] Maestría/ Doctorado [__14__] No sé / no recuerdo



La información anterior que nos diste se centraba en la percepción que cada estudiante tiene sobre las experiencias de su desarrollo académico en las áreas de matemáticas y lenguaje. Ahora venimos a pedir tu colaboración para que nos ayudes contestando sobre tu participación cultural y condiciones académicas. Recuerda que no hay respuestas correctas o incorrectas. Los datos personales serán manejados confidencialmente y sólo para fines de investigación científica, por lo cual te pedimos que por favor contestes con toda sinceridad. Si tienes alguna duda puedes preguntar a los encuestadores en cualquier momento.

INSTRUCCIONES. Por favor contesta las siguientes preguntas sobre tu participación académica y cultural.

1. En general, de 0 a 100 (donde 100 es el máximo) ¿qué tanto te gusta estudiar? _____
2. Si sólo dependiera de tu interés y capacidad, ¿cuál sería el grado máximo de estudios que alcanzarías?
[1_] Bachillerato incompleto [2_] Bachillerato completo [3_] Licenciatura incompleta [4_] Licenciatura completa
[5_] Especialización [6_] Maestría [7_] Doctorado [8_] Posdoctorado
3. Tomando en cuenta las condiciones económicas y sociales que ahora tienes, ¿cuál es el grado máximo de estudios que crees alcanzar?
[1_] Bachillerato incompleto [2_] Bachillerato completo [3_] Licenciatura incompleta [4_] Licenciatura completa
[5_] Especialización [6_] Maestría [7_] Doctorado [8_] Posdoctorado
4. ¿Qué tan satisfecho estarías si estudiarás sólo hasta bachillerato? [4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
5. ¿Qué licenciatura te interesaría cursar? _____
6. Y si no fuera esa, ¿cuál? _____
7. ¿Manejas algún idioma extranjero? [1_] No [2_] Sí ¿Cuál? _____
8. ¿Puedes leerlo? [1_] No [2_] Sí, algunas palabras [3_] Sí, textos con ayuda de diccionario [4_] Sí, fluidamente
9. ¿Puedes escribirlo? [1_] No [2_] Sí, algunas palabras [3_] Sí, textos con ayuda de diccionario [4_] Sí, fluidamente
10. ¿Puedes hablarlo? [1_] No [2_] Sí, algunas palabras [3_] Sí, me doy a entender [4_] Sí, fluidamente
11. ¿Te interesaría aprender algún idioma extranjero? [1_] No [2_] Sí ¿Cuál? _____
12. En promedio, ¿cuántas horas a la semana dedicas a estudiar? (sin contar el tiempo de las clases) _____
13. ¿Cuál es el lugar en el que estudias más tiempo?
[1_] Casa [2_] Biblioteca en la escuela [3_] Algún espacio en la escuela [4_] Oficina o trabajo [5_] Transporte
[6_] En un parque/jardín [7_] En otras bibliotecas [8_] Otros _____
14. Considerando las interrupciones y el espacio disponible, ¿qué tan adecuado consideras ese sitio para estudiar?
[5_] Muy adecuado [4_] Adecuado [3_] Indistinto [2_] Inadecuado [1_] Muy inadecuado
15. Cuando estudias en tu casa, ¿dónde lo haces?
[1_] En la cama [2_] En un escritorio [3_] En la mesa [4_] En otro espacio _____ [5_] No estudio en mi casa
16. Por lo general, ¿cómo estudias? (marca la más frecuente)
[1_] Sólo [2_] En grupos pequeños (hasta tres personas) [3_] En grupos grandes (cuatro personas o más)
17. ¿Y con qué te acompañas para estudiar normalmente? (marca la más frecuente)
[1_] Escuchando radio o discos [2_] Viendo televisión [3_] Sin ninguno de los anteriores [4_] Otros _____

**RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN**

18. Del material que tienes en casa, marca (tacha) qué tan frecuentemente lo usas:

	Siempre (más del 90% de las veces)	Frecuen- temente (del 70 al 89%)	Esporádi- camente (del 30 al 69%)	Casi nunca (menos del 30% de las veces)	Nunca, no lo tengo en casa
a) Libros o capítulos fotocopiados	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
b) Libros de enfoque cultural (arte, historia, etc.)	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
c) Libros de literatura (poesía, novela, etc.)	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
d) Libros de texto (de la secundaria o prepa)	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
e) Libros de conocimiento técnico (carpintería, electricidad, etc.)	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
f) Libros de cocina	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
g) Apuntes de clase	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
h) Revistas especializadas en español	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
i) Revistas especializadas en otros idiomas	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
j) Revistas de espectáculos	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
k) Periódicos	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
l) Diccionarios en español	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
m) Diccionarios en otros idiomas	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
n) Atlas y mapas	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
o) Documentales en video o DVD	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
p) Computadora	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
q) Internet	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
r) Programas de software (diccionarios, enciclopedias, juegos)	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]
s) Otros _____	[_1_]	[_2_]	[_3_]	[_4_]	[_5_]

19. Marca las actividades culturales en las que te interesaría participar (puedes marcar más de una opción)
[_1_] Literatura [_2_] Artes plásticas (pintura, escultura, grabado etc.) [_3_] Teatro [_4_] Danza [_5_] Música
[_6_] Fotografía [_7_] Cine [_8_] Ninguna [_9_] Otras _____

20. Señala en orden de importancia, las 5 actividades que practicas 1° [_] [_] [_] [_] [_] 5°
[_1_] Literatura [_2_] Artes plásticas (pintura, escultura, grabado etc.) [_3_] Teatro [_4_] Danza [_5_] Música
[_6_] Fotografía [_7_] Cine [_8_] Ninguna [_9_] Otras _____

21. ¿Con qué frecuencia practicas la que marcaste como 1°?
[_1_] Diario [_2_] Por lo menos una vez por semana [_3_] Una vez cada 15 días [_4_] Una vez al mes
[_5_] Una vez cada 3 meses [_6_] Una vez cada 6 meses o menos seguido [_7_] Ninguna [_8_] Otra _____

22. Señala en orden de importancia, ¿cuáles son los 5 tipos de libros que más te interesaría leer? 1° [_] [_] [_] [_] 5°
[_1_] Política [_2_] Ensayo [_3_] Poesía [_4_] Novela [_5_] Historia [_6_] Arte [_7_] Tecnología
[_8_] Naturaleza [_9_] Ciencia [_10_] Ciencia ficción [_11_] Autoestima y superación [_12_] Cuento
[_13_] Salud [_14_] Ninguno [_15_] Otros _____

23. Aproximadamente, ¿cuántos libros completos lees anualmente? _____ (no cuentes los que te ponen a leer)

24. Señala en orden de importancia, ¿cuáles son los 5 tipos de libros que lees? 1° [_] [_] [_] [_] 5°
[_1_] Política [_2_] Ensayo [_3_] Poesía [_4_] Novela [_5_] Historia [_6_] Arte [_7_] Tecnología
[_8_] Naturaleza [_9_] Ciencia [_10_] Ciencia ficción [_11_] Autoestima y superación [_12_] Cuento
[_13_] Salud [_14_] Ninguno [_15_] Otros _____

25. ¿Con qué frecuencia lees el que marcaste como 1°?
[_1_] Diario [_2_] Por lo menos una vez por semana [_3_] Una vez cada 15 días [_4_] Una vez al mes
[_5_] Una vez cada 3 meses [_6_] Una vez cada 6 meses o menos seguido [_7_] Ninguna [_8_] Otra _____

RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN

26. En orden de importancia, ¿cuáles son los 5 tipos de revista que te interesaría leer más? 1° [] [] [] [] [] 5°
[1_] Política [2_] Tecnológicas [3_] Modas [4_] Historietas [5_] Novelas [6_] Juveniles
[7_] Guías de TV [8_] Ninguna [9_] Otras _____
27. En orden de importancia, ¿cuáles son los 5 tipos de revista que lees más? 1° [] [] [] [] [] 5°
[1_] Política [2_] Tecnológicas [3_] Modas [4_] Historietas [5_] Novelas [6_] Juveniles
[7_] Guías de TV [8_] Ninguna [9_] Otras _____
28. ¿Con qué frecuencia lees la que marcaste como 1°?
[1_] Diario [2_] Por lo menos una vez por semana [3_] Una vez cada 15 días [4_] Una vez al mes
[5_] Una vez cada 3 meses [6_] Una vez cada 6 meses o menos seguido [7_] Ninguna [8_] Otra _____
29. En orden de importancia, ¿cuáles son los 5 tipos de programas que te interesaría ver más? 1° [] [] [] [] [] 5°
[1_] Documentales culturales (arte, historia, naturaleza, etc.) [2_] Noticieros [3_] Novelas [4_] Series
[5_] De concursos [6_] De videos [7_] De espectáculos [8_] Caricaturas [9_] Otro _____
30. ¿Cuánto tiempo diariamente ves televisión? _____
31. ¿Qué canal de televisión ves más?
[1_] Canal 2 [2_] Canal 4 [3_] Canal 5 [4_] Canal 7 [5_] Canal 9 [6_] Canal 11 [7_] Canal 13
[8_] Canal 22 [9_] Canal 34 [10_] Canal 40 [11_] Canales de cable [12_] Otros canales _____
32. En orden de importancia, ¿cuáles son los 3 tipos de programas que ves más? 1° [] 2° [] 3° []
[1_] Documentales culturales (arte, historia, naturaleza, etc.) [2_] Noticieros [3_] Novelas [4_] Series
[5_] De concursos [6_] De videos [7_] De espectáculos [8_] Caricaturas [9_] Otro _____
32. ¿Con qué frecuencia ves el que marcaste como 1°?
[1_] Diario [2_] Por lo menos una vez por semana [3_] Una vez cada 15 días [4_] Una vez al mes
[5_] Una vez cada 3 meses [6_] Una vez cada 6 meses o menos seguido [7_] Ninguna [8_] Otra _____
33. ¿Cuáles son los 3 tipos de música que te interesaría escuchar más? 1° [] 2° [] 3° []
[1_] Clásica (Mozart, Vivaldi, etc.) [2_] Popular (banda, ranchera, etc.) [3_] Reggae [4_] Instrumental
[5_] Latinoamericana (trova, protesta, etc.) [6_] Juvenil (rock, ska, pop, electrónica, hip hop)
[7_] Religiosa (alabanza a Dios) [8_] Tropical (salsa, merengue, cumbia) [9_] Otros _____
34. ¿Cuánto tiempo diariamente escuchas música? _____
35. En orden de relevancia, ¿cuáles son los 3 tipos de música que escuchas más? 1° [] 2° [] 3° []
[1_] Clásica (Mozart, Vivaldi, etc.) [2_] Popular (banda, ranchera, etc.) [3_] Reggae [4_] Instrumental
[5_] Latinoamericana (trova, protesta, etc.) [6_] Juvenil (rock, ska, pop, electrónica, hip hop)
[7_] Religiosa (alabanza a Dios) [8_] Tropical (salsa, merengue, cumbia) [9_] Otros _____
36. ¿Con qué frecuencia escuchas la que marcaste como 1°?
[1_] Diario [2_] Por lo menos una vez por semana [3_] Una vez cada 15 días [4_] Una vez al mes
[5_] Una vez cada 3 meses [6_] Una vez cada 6 meses o menos seguido [7_] Ninguna [8_] Otra _____
37. En orden de importancia, señala las 3 cosas que más haces en tu tiempo libre. 1° [] 2° [] 3° []
[1_] Leer [2_] Practicar algún deporte [3_] Escuchar música [4_] Adelantar tarea escolar [5_] Solo pensar
[6_] Tocar algún instrumento [7_] Platicar con familiares o vecinos [8_] Salir con amigos
[9_] Jugar ajedrez [10_] Navegar en Internet /chatear [11_] Dormir [12_] Ver televisión
[13_] Tomar algún curso (deporte, manualidad, etc.) [14_] Dibujar
[15_] Hacer trabajos manuales (macrame, fomi, grabado, vitral, etc.) [16_] Otras cosas _____
38. ¿Con qué frecuencia realizas la que marcaste como 1°?
[1_] Diario [2_] Por lo menos una vez por semana [3_] Una vez cada 15 días [4_] Una vez al mes
[5_] Una vez cada 3 meses [6_] Una vez cada 6 meses o menos seguido [7_] Ninguna [8_] Otra _____
39. En orden de importancia, marca las 5 actividades culturales a las que asistes más 1° [] [] [] [] [] 5°
[1_] Literatura [2_] Artes plásticas (pintura, escultura, grabado, etc.) [3_] Teatro [4_] Danza [5_] Música
[6_] Fotografía [7_] Cine [8_] Ninguna [9_] Otras _____

**RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN**

40. ¿Con qué regularidad asistes a la que marcaste como 1°?
 [1_] Diario [2_] Por lo menos una vez por semana [3_] Una vez cada 15 días [4_] Una vez al mes
 [5_] Una vez cada 3 meses [6_] Una vez cada 6 meses o menos seguido [7_] Ninguna [8_] Otra _____
41. ¿Cuánto inviertes mensualmente en asistir a la que marcaste como 1°? \$ _____ (en pesos)
42. ¿Lees el periódico? [1_] Sí [2_] No
43. ¿Con que frecuencia lo lees?
 [1_] Diario [2_] Por lo menos una vez por semana [3_] Una vez cada 15 días [4_] Una vez al mes
 [5_] Una vez cada 3 meses [6_] Una vez cada 6 meses o menos seguido [7_] Ninguna [8_] Otra _____
44. ¿Qué sección prefieres leer?
 [1_] Política [2_] Internacional [3_] Cultura [4_] Deporte [5_] Espectáculos [6_] Economía
 [7_] Aviso Oportuno [8_] Sociedad [9_] Otras _____
45. ¿Qué tan frecuentemente vas a (en cada fila marca la opción que más se aproxime)

	Por lo menos una vez por semana	Una vez cada 15 días	Una vez al mes	Una vez cada 3 meses	Una vez cada 6 meses o menos seguido
a) Espectáculos deportivos	<input type="checkbox"/> [1_]	<input type="checkbox"/> [2_]	<input type="checkbox"/> [3_]	<input type="checkbox"/> [4_]	<input type="checkbox"/> [5_]
b) Paseos culturales (excursiones)	<input type="checkbox"/> [1_]	<input type="checkbox"/> [2_]	<input type="checkbox"/> [3_]	<input type="checkbox"/> [4_]	<input type="checkbox"/> [5_]
c) Fiestas con amigos	<input type="checkbox"/> [1_]	<input type="checkbox"/> [2_]	<input type="checkbox"/> [3_]	<input type="checkbox"/> [4_]	<input type="checkbox"/> [5_]
d) Visitar librerías	<input type="checkbox"/> [1_]	<input type="checkbox"/> [2_]	<input type="checkbox"/> [3_]	<input type="checkbox"/> [4_]	<input type="checkbox"/> [5_]
e) Congresos y conferencias	<input type="checkbox"/> [1_]	<input type="checkbox"/> [2_]	<input type="checkbox"/> [3_]	<input type="checkbox"/> [4_]	<input type="checkbox"/> [5_]
f) Círculos de lectura	<input type="checkbox"/> [1_]	<input type="checkbox"/> [2_]	<input type="checkbox"/> [3_]	<input type="checkbox"/> [4_]	<input type="checkbox"/> [5_]
g) Presentaciones de libros	<input type="checkbox"/> [1_]	<input type="checkbox"/> [2_]	<input type="checkbox"/> [3_]	<input type="checkbox"/> [4_]	<input type="checkbox"/> [5_]
h) Paseos familiares	<input type="checkbox"/> [1_]	<input type="checkbox"/> [2_]	<input type="checkbox"/> [3_]	<input type="checkbox"/> [4_]	<input type="checkbox"/> [5_]
i) Visitar museos	<input type="checkbox"/> [1_]	<input type="checkbox"/> [2_]	<input type="checkbox"/> [3_]	<input type="checkbox"/> [4_]	<input type="checkbox"/> [5_]
j) Asistir a conciertos	<input type="checkbox"/> [1_]	<input type="checkbox"/> [2_]	<input type="checkbox"/> [3_]	<input type="checkbox"/> [4_]	<input type="checkbox"/> [5_]
k) Ir al cine	<input type="checkbox"/> [1_]	<input type="checkbox"/> [2_]	<input type="checkbox"/> [3_]	<input type="checkbox"/> [4_]	<input type="checkbox"/> [5_]
l) Otros _____	<input type="checkbox"/> [1_]	<input type="checkbox"/> [2_]	<input type="checkbox"/> [3_]	<input type="checkbox"/> [4_]	<input type="checkbox"/> [5_]

.....
 Cuando tenías entre 8 y 9 años ...

46. ¿Te interesaba participar en actividades culturales fuera de la escuela, como jugar ajedrez, leer, ver programas educativos, etc.? [1_] Sí [2_] No
47. ¿Te interesaba algún tema de la escuela en particular? [1_] Sí [2_] No ¿Cuál? _____
48. ¿Te decían que eras diferente a los demás niños porque te gustaba sentarte a leer muy seguido? [1_] Sí [2_] No
49. ¿Tus familiares te decían (papás, tíos, hermanos, etc.) que eras muy abusado o inteligente? [1_] Sí [2_] No
50. ¿Te gustaba estudiar? [1_] Sí [2_] No
51. ¿Qué tan difícil se te hizo la primaria? [4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
52. ¿Había cosas que platicabas en tu casa, que luego te servían para entender mejor las clases? [1_] Sí [2_] No
53. ¿Te gustaba escribir un diario de tu vida? [1_] Sí [2_] No
54. ¿Te gustaba investigar sobre tus tareas en libros que no fueran los que te daban en la escuela para la materia? [1_] Sí [2_] No
-

INSTRUCCIONES. Enseguida se te pregunta sobre las expectativas que tu **PAPÁ** tiene sobre tí y su participación cultural, si no has vivido con él, considera a la persona que ha fungido como tu figura paterna (por ejemplo, tío, abuelo, hermano, padrino, etc.) para contestar la siguiente sección. Por favor especifica (si no es tu papá) _____

55. Según la frecuencia, marca las actividades que practica tu papá 1° [1_] [2_] [3_] [4_] [5_] 5°
 [1_] Literatura [2_] Artes plásticas (pintura, escultura, grabado etc.) [3_] Teatro [4_] Danza [5_] Música
 [6_] Fotografía [7_] Cine [8_] Ninguna [9_] Otras _____
56. ¿Con qué frecuencia practica la que marcaste como 1°?
 [1_] Diario [2_] Por lo menos una vez por semana [3_] Una vez cada 15 días [4_] Una vez al mes
 [5_] Una vez cada 3 meses [6_] Una vez cada 6 meses o menos seguido [7_] Ninguna [8_] Otra _____

RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN

57. Aproximadamente, ¿cuántos libros completos lee anualmente? _____
58. ¿Cuánto tiempo diariamente ve televisión? _____
59. ¿Cuánto tiempo diariamente escucha música? _____
60. Marca las actividades culturales a las que asiste regularmente (puedes marcar más de una opción)
[1_] Literatura [2_] Artes plásticas (pintura, escultura, grabado etc.) [3_] Teatro [4_] Danza [5_] Música
[6_] Fotografía [7_] Cine [8_] Ninguna [9_] Otras _____
61. ¿Cuánto invierte mensualmente en asistir a estas actividades? \$ _____ (en pesos)
62. ¿Cuáles son los tipos de música que escucha más frecuentemente?
[1_] Clásica (Mozart, Vivaldi, etc.) [2_] Instrumental [3_] Reggae [4_] Popular (banda, ranchera, etc.)
[5_] Latinoamericana (trova, protesta, etc.) [6_] Juvenil (rock, ska, pop, electrónica, hip hop)
[7_] Religiosa (alabanza a Dios) [8_] Tropical (salsa, merengue, cumbia) [9_] Otros _____
63. ¿Lee el periódico? [1_] Sí [2_] No
64. ¿Con que frecuencia lo lee?
[1_] Diario [2_] Por lo menos una vez por semana [3_] Una vez cada 15 días [4_] Una vez al mes
[5_] Una vez cada 3 meses [6_] Una vez cada 6 meses o menos seguido [7_] Ninguna [8_] Otra _____
65. ¿Qué sección prefiere leer?
[1_] Política [2_] Internacional [3_] Cultura [4_] Deporte [5_] Espectáculos [6_] Economía
[7_] Aviso Oportuno [8_] Sociedad [9_] Otras _____
66. A parte de temas personales, ¿de qué tema platicas con tu papá? (puedes marcar más de una opción)
[1_] Política [2_] Temas culturales [3_] Problemas sociales [4_] Temas escolares [5_] Espectáculos
[6_] Ninguna de las anteriores [7_] Otros _____
67. ¿Qué tanto platicas con él de temas culturales? [4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
68. Cuando tienes dudas de tus tareas escolares ¿acudes a tu papá para que te ayude? [1_] Sí [2_] No
69. ¿Por qué? _____
70. Tu papá, ¿qué tanto te apoyaba con trabajo en las tareas escolares, hasta la secundaria?
[4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
71. ¿Qué tanto apoyo emocional te dio tu papá hasta la secundaria, cuando hacías tus tareas escolares?
[4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
72. ¿Qué tanto interés tenía tu papá para que estudiaras el bachillerato? [4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
73. Tu papá, ¿qué tanto te obligó a leer un libro para que no vieras la televisión?
[4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
74. Tu papá, ¿qué tanto te llevó a museos o librerías para que no vieras la televisión?
[4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
75. En la actualidad, ¿tu papá se involucra trabajando cuando elaboras tus tareas escolares? [1_] Sí [2_] No
76. ¿Qué tanto se involucra? [4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
77. En la actualidad, ¿tu papá te apoya emocionalmente cuando haces tus tareas escolares? [1_] Sí [2_] No
78. ¿Qué tanto te apoya? [4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
79. Hasta la fecha ¿tu papá ha estado al pendiente de que cuentes con el material necesario para la escuela?
[1_] Sí [2_] No
80. ¿Tu papá está al pendiente de tus calificaciones? [1_] Sí [2_] No
81. ¿Qué tanto te apoya emocionalmente tu papá, para que estudies una licenciatura?
[4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
82. Tu papá, ¿qué tanto te aconseja que te pongas a trabajar sin continuar tus estudios, al terminar tu bachillerato?
[4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada

RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN

83. ¿Tu papá te da sugerencias sobre licenciaturas, para que vayas viendo y elijas qué estudiar? [_1_] Sí [_2_] No

84. ¿Tu papá te da sugerencias sobre universidades, para que vayas viendo y elijas dónde estudiar? [_1_] Sí [_2_] No

85. ¿Tu papá te recomienda qué libros leer? [_1_] Sí [_2_] No

.....
INSTRUCCIONES. Enseguida se te pregunta sobre las expectativas que tu MAMÁ tiene sobre tí y su participación cultural, si no has vivido con ella, considera a la persona que ha fungido como tu figura materna (por ejemplo, tía, abuela, hermana, madrina, etc.) para contestar la siguiente sección. Por favor especifica (si no es tu mamá) _____

86. Según la frecuencia, marca las actividades que practica tu mamá 1° [_] [_] [_] [_] 5°

[_1_] Literatura [_2_] Artes plásticas (pintura, escultura, grabado etc.) [_3_] Teatro [_4_] Danza [_5_] Música
[_6_] Fotografía [_7_] Cine [_8_] Ninguna [_9_] Otras _____

87. ¿Con qué frecuencia practica la que marcaste como 1°?

[_1_] Diario [_2_] Por lo menos una vez por semana [_3_] Una vez cada 15 días [_4_] Una vez al mes
[_5_] Una vez cada 3 meses [_6_] Una vez cada 6 meses o menos seguido [_7_] Ninguna [_8_] Otra _____

88. Aproximadamente, ¿cuántos libros completos lee anualmente? _____

89. ¿Cuánto tiempo diariamente ve televisión? _____

90. ¿Cuánto tiempo diariamente escucha música? _____

91. Marca las actividades culturales a las que asiste regularmente (puedes marcar más de una opción)

[_1_] Literatura [_2_] Artes plásticas (pintura, escultura, grabado etc.) [_3_] Teatro [_4_] Danza [_5_] Música
[_6_] Fotografía [_7_] Cine [_8_] Ninguna [_9_] Otras _____

92. ¿Cuánto invierte mensualmente en asistir a estas actividades? \$ _____ (en pesos)

93. ¿Cuáles son los tipos de música que escucha más frecuentemente?

[_1_] Clásica (Mozart, Vivaldi, etc.) [_2_] Instrumental [_3_] Reggae [_4_] Popular (banda, ranchera, etc.)
[_5_] Latinoamericana (trova, protesta, etc.) [_6_] Juvenil (rock, ska, pop, electrónica, hip hop)
[_7_] Religiosa (alabanza a Dios) [_8_] Tropical (salsa, merengue, cumbia) [_9_] Otros _____

94. ¿Lee el periódico? [_1_] Sí [_2_] No

95. ¿Con que frecuencia lo lee?

[_1_] Diario [_2_] Por lo menos una vez por semana [_3_] Una vez cada 15 días [_4_] Una vez al mes
[_5_] Una vez cada 3 meses [_6_] Una vez cada 6 meses o menos seguido [_7_] Ninguna [_8_] Otra _____

96. ¿Qué sección prefiere leer?

[_1_] Política [_2_] Internacional [_3_] Cultura [_4_] Deporte [_5_] Espectáculos [_6_] Economía
[_7_] Aviso Oportuno [_8_] Sociedad [_9_] Otros _____

97. A parte de temas personales, ¿de qué tema platicas con tu mamá? (puedes marcar más de una opción)

[_1_] Política [_2_] Temas culturales [_3_] Problemas sociales [_4_] Temas escolares [_5_] Espectáculos
[_6_] Ninguna de las anteriores [_7_] Otros _____

98. ¿Qué tanto platicas con ella de temas culturales? [_4_] Mucho [_3_] Regular [_2_] Poco [_1_] Nada

99. Cuando tienes dudas de tus tareas escolares ¿acudes a tu mamá para que te ayude? [_1_] Sí [_2_] No

100. ¿Por qué? _____

101. Tu mamá, ¿qué tanto te apoyaba con trabajo en las tareas escolares, hasta la secundaria?

[_4_] Mucho [_3_] Regular [_2_] Poco [_1_] Nada

102. ¿Qué tanto apoyo emocional te dio tu mamá hasta la secundaria, cuando hacías tus tareas escolares?

[_4_] Mucho [_3_] Regular [_2_] Poco [_1_] Nada

103. ¿Qué tanto interés tenía tu mamá para que estudiaras el bachillerato? [_4_] Mucho [_3_] Regular [_2_] Poco [_1_] Nada

RENDIMIENTO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA PSICOSOCIAL:
CAPITAL CULTURAL, LOCUS DE CONTROL ESCOLAR Y NECESIDAD DE COGNICIÓN

104. Tu mamá, ¿qué tanto te obligó a leer un libro para que no vieras la televisión?
[4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
105. Tu mamá, ¿qué tanto te llevó a museos o librerías para que no vieras la televisión?
[4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
106. En la actualidad, ¿tu mamá se involucra trabajando cuando elaboras tus tareas escolares? [1_] Sí [2_] No
107. ¿Qué tanto se involucra? [4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
108. En la actualidad, ¿tu mamá te apoya emocionalmente cuando haces tus tareas escolares? [1_] Sí [2_] No
109. ¿Qué tanto te apoya? [4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
110. Hasta la fecha ¿tu mamá ha estado al pendiente de que cuentes con el material necesario para la escuela?
[1_] Sí [2_] No
111. ¿Tu mamá está al pendiente de tus calificaciones? [1_] Sí [2_] No
112. ¿Qué tanto te apoya emocionalmente tu mamá, para que estudies una licenciatura?
[4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
113. Tu mamá, ¿qué tanto te aconseja que te pongas a trabajar sin continuar tus estudios, al terminar tu bachillerato?
[4_] Mucho [3_] Regular [2_] Poco [1_] Nada
114. ¿Tu mamá te da sugerencias sobre licenciaturas, para que vayas viendo y elijas qué estudiar? [1_] Sí [2_] No
115. ¿Tu mamá te da sugerencias sobre universidades, para que vayas viendo y elijas dónde estudiar? [1_] Sí [2_] No
116. ¿Tu mamá te recomienda qué libros leer? [1_] Sí [2_] No
117. ¿Cuál fue tu promedio en los siguientes semestres de bachillerato?
a) 1° semestre ____ . ____ b) 2° semestre ____ . ____ c) 3° semestre ____ . ____
118. ¿Cuántos exámenes extraordinarios (de nivelación o su equivalente) en total has presentado desde el 1° año en bachillerato hasta la fecha? _____
119. ¿Cuántas materias has reprobado desde el 1° año en bachillerato hasta la fecha? _____
120. Nombre: _____ 121. Matrícula | _____
- Apellido Paterno Apellido Materno Nombre(s)

---- MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION -----