



Reflexiones

ISSN: 1021-1209

reflexiones.fcs@ucr.ac.cr

Universidad de Costa Rica

Costa Rica

Chavarría Carranza, Carlos Yurán
ESTRUCTURA SOCIAL Y LOCUS DE CONTROL EN COLEGIOS CATALOGADOS COMO
VIOLENTOS DE ZONAS URBANAS Y RURALES. EVIDENCIAS DE SU RELACIÓN COMO INSUMO
PARA LA PROMOCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

Reflexiones, vol. 92, núm. 1, 2013, pp. 77-96

Universidad de Costa Rica

San José, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72927050012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ESTRUCTURA SOCIAL Y LOCUS DE CONTROL EN COLEGIOS CATALOGADOS COMO VIOLENTOS DE ZONAS URBANAS Y RURALES. EVIDENCIAS DE SU RELACIÓN COMO INSUMO PARA LA PROMOCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

SOCIAL STRUCTURE AND LOCUS OF CONTROL IN HIGH SCHOOLS KNOWN AS VIOLENT FROM URBAN AND RURAL ZONES. EVIDENCE OF THEIR RELATION AS A INPUT PROMOTING A CULTURE OF PEACE

Carlos Yurán Chavarría Carranza¹
carlos.chavarria@ucr.ac.cr

Fecha de aceptación: 24 abril 2012 - Fecha de recepción: 29 julio 2012

Resumen

En el presente artículo se discute, desde una perspectiva evolucionaria y humanista, el importante papel que cumple la cultura como guía para la actividad material, intelectual y espiritual que vincula a las personas y los grupos a la vida social, específicamente en las instituciones societales que aquí se definen como estructuras sociales.

Se sostiene que el proceso de globalización neoliberal que predomina en el actual escenario mundial se acompaña de códigos culturales que fomenta en las personas valores y actitudes contrarios a los que socorre una Cultura de Paz.

A pesar de lo avasallante de esta dinámica, se rescata el importante papel que pueden y deben cumplir las distintas estructuras sociales en el fomento progresivo de los códigos culturales propios de una Cultura de Paz. Y esto es más cierto y viable cuando se trata de colegios, que es donde los y las estudiantes recogen en gran medida los ítems con los emprenden la tarea de consolidar su propia identidad.

Se indaga específicamente la relación existente entre la estructura social y el desempeño cognitivo que denominamos Locus de Control de los y las participantes, considerando además las variables sexo, ubicación urbana y rural de la institución y el tipo de colegio, caracterizados por mayores y menores frecuencias de acciones violentas según los registros del Ministerio de Educación Pública del país.

Los resultados dan muestras claras que es el tipo de colegio, la estructura social de cada institución, lo que diferencia de forma estadísticamente significativa las distintas puntuaciones que se muestran en las tres dimensiones que constituyen el constructo Locus de Control. Ni el sexo ni la ubicación urbana o rural de la institución mostraron diferencias significativas según los análisis estadísticos.

Palabras clave: Cultura de Paz, Estructura Social, adolescencia y Locus de Control.

1. Escuela de Psicología, Universidad de Costa Rica.

Abstract

This article discusses, from an evolutionary and humanistic perspective, the important role of culture as a guide for the material, intellectual and spiritual activity that relates people and groups to social life, specifically in the societal institutions that are here referred to as social structures.

It is argued that the process of Neoliberal Globalization that reigns in global world is accompanied by cultural codes that instill in people certain values and attitudes that are in themselves contrary to those of a Culture of Peace.

In spite of the strength of such dynamic, it rescues the important role that the different social structures can have in the progressive instauration of cultural codes of a Culture of Peace. This is even more so when we are talking about high schools, places where students gather, to a big extend, the items with which they consolidate their own identity.

It specifically investigates the relationship between the social structure and the cognitive performance of what we call Locus of Control of the participants, taking into account the variables of sex, urban or rural location of the high school, and kind of high school, characterized by the number of violent acts according to the Ministry of Public Education of the country.

The results clearly show that it is the kind of high school, the social structure of each institution, what makes a meaningful statistical difference in the different scores that we see in the three dimensions of what makes the construct of Locus of Control. Neither sex nor urban or rural location of the high school showed meaningful differences according to the statistical analysis.

Key Words: Culture of Peace, Social Structure, adolescence and Locus of Control.

Introducción

Promoción de una Cultura de Paz

El Psicólogo Social Ignacio Martín-Baró (1988) propuso que la Psicología Social tenía como objeto desentrañar la actividad humana en cuanto es forjada en una historia, ligada a una situación particular y referida al ser y actuar de otros.

Propósito central a esta definición sería establecer en qué medida la acción de una o un conjunto de personas cobra sentido en el interjuego de relaciones interpersonales en que participan.

Esta actividad, que es al mismo tiempo material, intelectual y espiritual, está simbólicamente mediada. El conjunto estructurado de códigos que otorgan sentido a tales mediaciones es a lo que denominamos cultura (Marín-Baró, 1988; Jean-Pierre, 1998; Valitutti, 1998).

Los distintos discursos etarios, de género, étnicos, grupales, gremiales, etc. evidencian, momento a momento de toda relación social, las recurrentes apelaciones a aquella estructura simbólicamente codificada, lo que implica enfrentar persistentemente niveles variados de conflicto. Es esta actividad la que vincula a los sujetos y a los grupos al orden social, mismo

que se ve reproducido y ampliado por este mecanismo. (Martín-Baró, 1988; Jean-Pierre, 1998; Valitutti, 1998).

Paralelo a la promoción del modelo neoliberal que se impone en el contexto de la actual organización socio-económica mundial (Santos, 2004) se han promovido los cambios culturales necesarios para hacerlo viable, lo que se expresa y da cuenta de la vida cotidiana característica de nuestras sociedades (Robert, 1995).

Valores y actitudes como el dogmatismo, la expiación como reacción ante el conflicto, la competitividad, la estereotipia discriminante, la deshumanización y la legitimación estructural de la injusticia (Fisas, 1998) y su correlato en cuanto al trato que se brinda a ciertas personas o grupos como la desatención, la patologización, la degradación y el desamparo en que se les deja (Martín-Baró, 1985; Hinkelammert, 1995; Robert, 2001; Chomsky, 2004) se naturalizan cada vez más como realidad cultural.

Esto y más podría decirse para caracterizar la sociedad actual y definirla sin ambages como dinamizada por una cultura de la violencia o de la muerte (Fromm, 1974, 1977 y 1985; Martín-Baró, 1988; Funk, 2009).

Frente a esta tendencia, la Organización de las Naciones Unidas propone desplegar las

acciones que hagan posible la promoción de una Cultura de Paz (1999) a la que define como:

conjunto de valores, actitudes y comportamientos que reflejan el respeto a la vida, al ser humano y a su dignidad y que ponen en primer plano los derechos humanos, el rechazo a la violencia en todas sus formas y la adhesión a los principios de libertad, justicia, solidaridad y tolerancia, así como la comprensión entre los pueblos, los colectivos y las personas (p.9).

Lejos estamos de comprender tal propuesta como una escatología que terminaría por ser propia de un sistema cerrado. Pensamos más bien que la abolición de la violencia y la promoción de una Cultura de Paz va más allá de la acción de los estados (Chavarría, 2009; ONU, 1999) ya que demanda inherentemente que las personas asumanos nuestro compromiso con la salvaguarda y reproducción de la vida en el planeta. Proceso inagotable que requiere acompañarse de mayores grados de desarrollo humano.

Para evitar el reduccionismo que propende a definir la Cultura de Paz como algo que es únicamente responsabilidad de los gobiernos y ampliarla de tal modo que comprenda a las personas mismas, la Organización de las Naciones Unidas adoptó en el año 1989 la denominada *Declaración de Responsabilidades Humanas por la Paz y el Desarrollo Sostenible* donde se establece como condición central para la Paz y el desarrollo humano la responsabilidad individual y colectiva con aquellos valores y actitudes que surgirían al percatarse cada quien de la singularidad del mundo y de la unidad de la vida en todas sus manifestaciones. (Brenes, Lemineur, y Sanabria, 1995).

Entonces, la Paz positiva, estructural y holística que debe caracterizar a una Cultura de Paz (Galtung, 1996) necesariamente debe arraigar en la vida cotidiana de las personas y debe expresarse en todos los espacios de la organización societal como en el ser y el hacer de las personas mismas.

La Paz no implica la ausencia de conflicto, porque el conflicto es inherente al cambio que persistirá en todas las esferas de la vida. La Paz emana y se asienta en las personas cuando ellas confíen en que la resolución de todo conflicto tiene como objetivo y compromiso alcanzar

siempre mayores niveles de desarrollo humano y de ampliación de la vida en general.

Ello es lo que implica la asimilación y la adopción de valores, actitudes y estrategias de acción relacionadas con el significado de la Paz.

El hecho de que las políticas económicas que se imponen en el mundo fomenten valores y actitudes contrarias con la Cultura de Paz no termina por cerrar el espacio (aunque sí lo reducen significativamente) para desplegar acciones que tiendan a fomentarla.

Son variados los métodos, instancias y sujetos con los que se puede trabajar para el objetivo de fomentar la Paz sostenible, ya sea en los medios de comunicación (López y Sabucedo, 2007), con jóvenes víctimas y reproductores de la violencia en la vida cotidiana de sus comunidades mediante técnicas variadas y creativas (La Roche y Tawa, 2011), con escolares en instituciones con altos índices de violencia (Castro y Castro, 2010; Twemlow, Fonagy, Sacco, Vernberg y Malcom, 2011), dando evidencias de la importancia que tiene para distintas poblaciones de la sociedad civil la presencia o no de un Departamento de Paz de grado estatal en cuanto al afrontamiento de conflictos bélicos, ya que se asocian con un mayor control emocional, mejor manejo de la ansiedad y un más elevado sentido de eficacia para el logro de objetivos (Mahoney y Rivera, 2008), validando instrumentos que ayuden a determinar el grado de sensibilidad implícita hacia una “pacificación justa” (Brown, Reimer, Dueck, Gorsuch, Strong y Sidesinger, 2008), etc..

Promover una Cultura de Paz no es un trabajo que debe hacerse sólo de arriba hacia abajo. De “abajo hacia arriba” también existe la necesidad de hacer todos los aportes posibles en el sentido de alentar las capacidades humanas (Vigotsky, 1979) que lleven a mejores formas de convivencia, compromiso y respeto entre las personas y los grupos, que son los que dan vida a la dinámica social cuando interactúan en las distintas instancias de la vida societal y cotidiana (Montuschi, sf.).

La Cultura de Paz florecerá en la medida que las habilidades cognitivas y caracterológicas de predominio en las personas les lleve a velar por estándares más elevados del desarrollo de la vida en el planeta (Skutch, 1991). La cultura de

Paz se constituiría en el norte vital o la utopía real que demanda y promueve formas de conciencia en las personas diametralmente opuestas a las que supra señalamos como propias de la cultura de la violencia (Vigotsky, 1979; Hinkelammert, 1984; Skutch, 1991; Fromm, 1988)

Constitutivos del sujeto socorrido por una cultura de Paz

Por oposición a los valores y actitudes característicos de la cultura de la violencia se pueden bosquejar los que serían propios de una Cultura de Paz. De ello podemos extraer algunos de los más importantes rasgos cognitivos y caracterológicos que debieran predominar cada vez más en las personas.

Aunque enfatiza el tema de la salud, Martínez (2001) discute alrededor de algunos estudios relacionados con el tema de los valores. Resulta interesante a nuestros efectos denotar que algunos aspectos de contenido que se organizan como sistema de valores en lo que en estos estudios denominan “tipos motivacionales”, tales como capacidad de influencia, autoridad, poder social y reconocimiento social, se concentran en el tipo motivacional que denominan **poder**.

Cercano a éste se aproximan contenidos asociados a otros dos tipos motivacionales denominados **logro** y **hedonismo**, tales como alcanzar el éxito, ambición, placer, auto indulgencia, entre otros (Martínez, 2001).

La competitividad consumista, la reacción violenta y expiatoria y las relaciones discriminatorias que caracterizan en gran medida la relación que establecemos con quien se considera un “otro”, lleva en primer término a considerar al poder como tipo motivacional.

Debido a que es más la cualidad de un sujeto en un determinado contexto o situación, el poder es el factor que tiende a desequilibrar la forma en que se dirimen los distintos conflictos que, según dijimos, se suscitan reiteradamente por la dinámica socio-cultural en todas las esferas de la vida societal y cotidiana (Martín-Baró, 1989).

El poder influye en el comportamiento de las personas básicamente por dos vías: de forma **inmediata** al imponer una dirección concreta a la acción y de forma **mediata** al configurar

el mundo de las personas y determinar los elementos constitutivos de esa misma acción social (Martín-Baró, 1989).

El ejercicio del **poder mediato** es cada vez más patente y fagocitante en las sociedades postindustriales donde impera la cultura de la violencia. Esto provoca en las personas mayores sentimientos de inseguridad y a acrecentar en ellas una “disposición al ataque” y a la reacción confrontativa como forma de garantizar su seguridad, la de los suyos y sus intereses (Fromm, 1977; Munnendey, 1993).

El producto central del ejercicio del poder se asocia con otro valor de la cultura de la violencia, **la dominación** (Martín-Baró, 1998). Este factor conlleva un efecto inmediato en la vida de las personas y de los grupos, **el conformismo**. Esto se ha dado así porque el poder permite a los pocos que lo detentan imponer su voluntad frente a la de otros que quedan primero diluidos y por último desatendidos en las instancias societales (Martín-Baró, 1985; Crouch, 2004).

El dominio no sólo lleva al conformismo como rasgo sociocultural sino que se ve acompañado de la estructuración de cierto tipo de rasgos de personalidad o de carácter (Fromm, 1993) tales como: limitada participación social y política, pobres lazos de solidaridad con su comunidad, desconfianza, apatía, agresión orientada a lo propio y sobre todo la depositación de la responsabilidad en lo exterior o lo que se denomina moral heterónoma (Piaget, 1935).

La intolerancia y la discriminación hacia “el otro” es la expresión de esa agresividad acrecentada y de la falta de comprensión sobre las dinámicas latentes que llevan a tal condición de vida. Al interior de los grupos las situaciones de incertidumbre llevan a que las personas se mantengan pasivas y expectantes, condición que Martín Seligman (1975) denominó *indefensión aprendida*, a reproducir el “síndrome fatalista” (Martín-Baró, 1998) (condición que se produce en quien piensa que la vida sacrificial y sufrida está determinada por fuerzas externas) y así a imposibilitar la organización social activa y propositiva (Crouch, 2004), necesaria para afrontar y revertir eso que Galtung (1985) denomina violencia estructural.

Contrario a todo lo anterior, pensadores de muy diversas disciplinas que se han abocado más a la comprensión de la naturaleza humana y su desarrollo han puesto en serio cuestionamiento la idea de que tan dramática situación sea un reflejo inherente a la condición natural del ser humano. Según tales tesis las cosas bien podrían ser de otra manera.

Mucho del compromiso que se asuma en cuanto a la promoción de la Cultura de Paz radica en tener posición sobre este debate, que no por casualidad ha sido dejado de lado por una gran parte de la comunidad científica desde décadas atrás (Geibler y Hege, 1997).

Si es cierto que los rasgos caracterológicos, cognitivos y actitudinales propios de la cultura de la violencia dan muestras de elevadas frecuencias estadísticas en la sociedad post-industrial (Fromm, 1977; Guinsberg, 1990), ello se debe en gran medida a que el ser humano ha sido llevado a vivir bajo condiciones que frustran, más allá de las necesidades de sobrevivencia, las necesidades existenciales que experimentamos por nuestra condición particular de seres humanos y, peor aún, a que culturalmente tendemos a habituarnos a ello (Fromm, 1977).

Fromm (1977) pone de ejemplo a los chimpancés quienes, sacados de su entorno natural para ser llevados a zoológicos, dan muestras de conductas extrañas a su especie y hasta con cierto grado de ignominia. La cultura de la violencia, más bien agresiva y maligna, no es connatural al ser humano como tiende fácilmente a suponerse. Por el contrario, los datos que pueden extraerse de los estudios arqueológicos que dan cuenta del proceso de hominización parecen mostrar una realidad muy distinta (Fromm, 1977).

Dicho lo anterior, se desprende que la cultura de la violencia que se desarrolla con la civilización viene a ser nuestro zoológico.

Tanto a nivel filogenético (como especie) como ontogenético (como sujetos individuales) damos evidencias de que, si contamos con las condiciones adecuadas sobre todo de apoyo social, podemos alcanzar mayores estándares de desarrollo en todos los ámbitos de nuestra existencia (Fromm, 1977; Vigotsky, 1979; Montuschi, sf).

Como hemos dicho, en un sentido positivo la promoción de la Cultura de Paz debiera fijarse como meta el mejor desarrollo de las potencialidades humanas. Esto es algo que va mucho más allá de la superación inmediata de los conflictos y se refiere a la forma que esperamos que ellos se resuelvan. Más que hacer énfasis en el porqué del conflicto, debiera tenerse mucho más claro el para qué del mismo y su resolución.

Valga reseñar aquel aforismo de Goethe que nos recordara Viktor Frankl (2009) en que afirma:

Si tomamos a los hombres tal y como son, los haremos peores de lo que son. En cambio, si los tratamos como si fuesen lo que debieran ser, los llevaremos allí donde tienen que ser llevados.

No debiera resultar extravagante entonces tomar como norte para la promoción de la Cultura de Paz la caracterización del perfil de un sujeto que se extrae de los supuestos éticos que subyacen a la antropología sobre la que basan algunos pensadores sus distintas reflexiones.

Características centrales de aquel sujeto que haría cada vez más viable la Cultura de Paz debieran ser al menos:

- ligado a la tradición cultural que da arraigo, identidad y sentido de orientación a su ser socio-biológico para su futuro desarrollo (Lorenz, 1971; Erikson, 1977),
- de pensamiento autónomo, *controlado internamente*, que busque reparar más que culpar (Piaget, 1935; Vigotsky, 1979),
- postconvencional (Lawrence Kohlberg, en: Martín-Baró, 1988) en el sentido de ampliar la perspectiva del mundo a valores humanísticos y holísticos,
- con mayor capacidad apreciativa y lealtad cosmológica (Skutch, 1991) y
- dialógico (Freire, 1987; Habermas, 1987; Sampson, 1996), es decir, capaz de hablar con *voz propia* y promulgar su propia verdad, como una más que exige y otorga respeto en el conjunto de la diversidad.

Locus de Control y Cultura de Paz

Dentro de las teorías del aprendizaje social, Julian Rotter (en: Martín-Baró, 1988) propuso la

idea de que la conducta del organismo en una situación dada sería el producto de la expectativa (o probabilidad de que un reforzamiento se dé o no) y el valor de reforzamiento en esa situación.

Denominó *locus de control* (LOC) a la posibilidad de que las contingencias de reforzamiento se pueden ubicar dentro o fuera del organismo. Si la persona percibe que el refuerzo es contingente a su conducta o a sus propias características se habla de un *locus de control interno* (LCI). Si, por el contrario, se percibe que tales contingencias se suscitan como resultado de fuerzas del destino, por el azar, por otras personas poderosas, etc. se habla de un *locus de control externo* (LCE).

Cuando predomina el LCI la persona percibe las consecuencias de sus acciones como producto de sus habilidades, características o actitudes internas. Si predomina un LCE es porque aquellas consecuencias se atribuyen a factores externos como por ejemplo la idea de que el mundo es justo y “cada quien tiene lo que se merece”, a modo de un autoestereotipo (Farr; Tener y Millar. En: Echebarría, 1996).

Hanna Levenson (en Lefcourt, 1981) amplía la propuesta original de Rotter y agrupa las características sobre el LOC en tres factores sobre las que diseña las escalas correspondientes. El primero sería el de *internalidad personal* (Internal Scale) correspondiente al LCI.

Los otros dos son *poder de otros* (Powerful Others Scale) y *suerte* (Chance Scale), conformarían el LCE. El primero hace referencia al grado en que una persona siente que su vida está determinada por otras personas con poder sobre ella, mientras que el segundo se refiere al grado en que la persona cree que lo positivo o negativo que le acontezca depende de la suerte o del destino.

Es clara la asociación del LCI con algunas de las características que definimos como propias del sujeto que socorre la Cultura de Paz, tales como: tendencia a asumir con autonomía y responsabilidad los productos que emanan de las propias acciones.

Sin embargo conviene hacer una advertencia acerca de la forma en que debe interpretarse la propuesta de Levenson.

Las puntuaciones altas en cada subescala deben entenderse como indicadoras de un alto nivel de control de ese factor. Las puntuaciones bajas reflejan tendencias a no creer que tal factor impone control sobre la conducta. Si una persona puntúa bajo, por ejemplo en la escala de internalidad, no puede colegirse por ello que es porque cree en el azar o en el poder de los otros. Lo que se afirmaría es que la internalidad no es un factor que ejerza control sobre ella (Lefcourt, 1981).

Importantes evidencias sobre la pertinencia de estudiar el Locus de Control se han encontrado en diversos estudios.

Haridakis y Rubin (2003) encontraron que el predominio del LCE se asocia directamente con las conductas agresivas, el enojo y la hostilidad en consumidores de violencia televisiva. Además se asociaron indirectamente pues, determinaron que estas personas, al paso del tiempo, tienden a consumir más a menudo contenidos violentos en la televisión. Sumado a esto, tienden a juzgar como realistas dichos contenidos (realismo percibido).

Bowen y Gilchrist (2004) mostraron como dos tipos de ofensores domésticos, los que denominaron “cortejadores” y “autorreferidos” (reconocen su proceder), dejan entrever dominios diferentes con respecto al locus de control, la motivación al cambio y la agresividad. Son los autorreferidos los que muestran el predominio de la internalidad en el locus (LCI), mayor motivación al cambio y dan muestras de agresividad cuando son también provocados de forma agresiva. Los cortejadores muestran deficiencias en los tres niveles.

Valga resaltar en este estudio la relación que se presenta entre internalidad y motivación al cambio, pues la persona parece asociar el sentido de responsabilidad con la definición de conductas apropiadas.

Otras investigaciones han dado cuenta de la manera en que el LC se relaciona con aspectos específicos en la vida de las personas. Por ejemplo, se ha mostrado que el LC media y modera los diferentes *estilos de afrontamiento* ante eventos estresantes. (Lefcourt y Davidson-Katz; en: Fernández, 1996).

Otros estudios significativos mencionados por Fernández (1996, ps.405-406), se han dado

en el campo de la salud y la importancia del LCI en el bienestar físico de las personas. También en cuanto a la participación política y el activismo en grupos minoritarios, donde el LCI aparecía como rasgo significativo. Se ha denotado también que sujetos con LCI tienden a buscar trabajos donde se aprovechen más las propias capacidades y se experimente una mayor autonomía en la labor y mayores niveles de bienestar. Incluso la forma en que el LOC modera las estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes y el éxito en cuanto a los tratamientos que se prescribe a pacientes, como por ejemplo la técnica terapéutica “*bio-feed-back*”.

Como puede notarse, el LOC ha significado un importante constructo teórico para evidenciar aspectos cognitivos y conductuales característicos de lo que definimos como Cultura de Paz. La responsabilidad con las propias acciones, la participación socio-política, el autocuidado, el control emocional, etc. son propios de sujetos donde el LCI evidencia mayores puntajes y siempre por encima a los del LCE.

Violencia, Locus de Control y construcción de la identidad en adolescentes

Ya sea que se trate de tareas evolutivas (Havinghurst, 1992; Krauskopf, 1980), crisis psicosociales (Erikson, 1974) o reedición de conflictos inconscientes (Blos, 1981; Freud, 1981), la adolescencia es ciertamente un período de cambios sustanciales en la vida de todo ser humano, que se suscitan primero en el cuerpo, luego en el mundo psíquico e inconsciente y por último en las relaciones con el mundo y con los demás.

Como señaló Kurt Lewin (1988), el espacio vital del adolescente dejó de ser el del niño, pero aún no es el del adulto. En ese sentido es un sujeto marginal dado que el conjunto de elementos que constituyen su espacio vital se encuentran en ese período desarticulados. Lo característico de esta etapa del desarrollo radica en concentrarse en resolver la demanda, que se hace al y la adolescente desde fuera y dentro de él o ella, de que reconfigure y unifique dichos elementos, respondiendo a la vez a múltiples valores y expectativas.

No en vano, Erik Erikson (En Dicaprio, 1990) afirmó que el mejor sentido de fidelidad consigo mismo-a dependerá de que se resuelva correctamente el conflicto que se da entre la “confusión de papeles” y la “Identidad”.

De la vivencia que se experimente, en el marco de las incipientes y cada vez más desarrolladas capacidades psíquicas para enfrentar este reto, es desde donde puede agenciarse un conocimiento propio y definir un rol particular y relativamente estable en el mundo, que no es más que eso que ya denominamos *identidad*. (Krauskopf, 1980; Wyn y White, 1997).

Valga aclarar que somos del criterio de que la definición de la identidad como una entidad continente, estable y coherente ha mostrado ser inoperante, tanto como base ontológica paradigmática como en su eficacia heurística (Goffman, 1971; Harré, 1982). Creemos que coadyuva a una mejor comprensión sumar la idea de que la identidad es un promeso mediante el cual un conjunto jerarquizado de autoconceptos posibles se producen y actualizan en situaciones diferentes (Pérez, 2003; Chavarría, 2009).

El y la adolescente cuentan con un nuevo recurso con el que antes no contaban para llevar adelante ese proceso: un cada vez mayor uso del pensamiento abstracto (Moraleda, 1999). Esta nueva condición les aporta un mayor sentido de *autoeficacia* (Chavarría, 2009) que emana de lo que Moraleda (1999) denomina “introversión activa”, esto es que en esta etapa la atención se dirige hacia sí mismo. El y la joven se regocijan pensando y recordando frente a un Yo que acaban de descubrir. Dos procesos se destacan en esta dinámica, a saber:

- a. *El egotismo* o culto a lo original en el yo, constituido a su vez por dos elementos: - avidez por liberar o actualizar las energías descubiertas en su yo y - repulsa por aquello que pueda limitar sus potencialidades.
- b. *La exaltación del yo*, que es un sentimiento grandilocuente, grandioso y narcisista, cargado por un afán de poder y ansias de mando. (Moraleda, 1999).

Otra característica importante a considerar es que, en la profundización de sus vivencias, el

adolescente “despierta” al mundo de los valores y se orienta hacia ellos. Esto se reconoce en su acusada tendencia a la idealización, a escapar del mundo de lo real y a personificar aquello que represente sus valores deseados (Moraleda, 1999).

De allí la advertencia que hiciera Lewin (1988) sobre la tendencia a que ciertas personas o grupos, a los que definió como demagogos, manipulen al y la adolescente para constituirse en sus líderes y así alcanzar fines inconfesos.

Como se ha venido sosteniendo, todo proceso social que lleven adelante grupos específicos, como los adolescentes, toman sus ítems: valores, actitudes, instrumentos, signos, etc., del fondo cultural que es común al conjunto de personas de una sociedad. En otras palabras, el proceso de constitución de la identidad en la adolescencia conlleva necesariamente a una crítica al “orden adulto” (Goffman, 1971; Krauskopf, 1996; Moraleda, 1999; Sarafino y Armstrong, 1988).

Definimos al orden actual como cultura de la violencia. Entonces ¿con qué sentido particular se dinamiza la agresividad al interior de la vida de los y las adolescentes en su tarea de construir su propia identidad? Señala Krauskopf (2002, p.5)

En el plano interpersonal cabe señalar que los comportamientos violentos pueden surgir como forma de compensar daños experimentados en importantes experiencias de vida. Entre ellos, los daños a la autoestima, las amenazas a la masculinidad y la desesperanza aprendida pueden dar paso a la violencia para proveer de sentimientos de omnipotencia, de reparación de la imagen de sí mismo, restitución del poder, como también de justificar la acción violenta por los sentimientos de victimización. Como características en el plano individual se ha encontrado la inhabilidad para tolerar la frustración (que puede darse por vivir un exceso de frustraciones o a la inversa, por no haber sido preparado para vivirlas), la impulsividad, elevados niveles de tensión, el crescendo emocional de desamparo, la des-inhibición por alcohol y otras drogas, la ideación persecutoria. En el plano grupal, el riesgo y la violencia pueden ser parte de “los procesos y luchas de los jóvenes y adolescentes por gobernar su propia reputación”, así como el consumo de drogas y la participación en acciones violentas puede ser vivido como afirmación de la pertenencia grupal. (Comillas en el texto original).

Señala esta misma autora (Krauskopf, 2002) que para ayudar a los jóvenes y con ellos a una sociedad más tolerante alrededor de sus particularidades de desarrollo en el actual

contexto, debe contemplarse la posibilidad de alcanzar en ellos-as:

- una autoestima positiva, basada en logros, cumplimiento y reconocimiento de responsabilidades, oportunidades,
- desarrollar destrezas sociales, cognitivas y emocionales para enfrentar problemas,
- tomar decisiones y prever consecuencias,
- incrementar *el locus de control interno* (esto es, reconocer en sí mismo la posibilidad de transformar las circunstancias de modo que respondan a sus necesidades, preservación y aspiraciones) (p.6) (cursiva del investigador).

Debido a que en la adolescencia se es más consciente que nunca antes de los distintos elementos que están detrás de la vida emocional y actitudinal, se abre necesariamente el espacio para corregir o definir la forma y lugar que ocuparán en el cimiento de su nueva identidad. Comprenderlos e integrarlos de forma autónoma requiere que el entorno dé espacio para ello, es decir que legitime y facilite la expresión de la tendencia “egótica”.

Desgraciadamente, es la “exaltación del yo”, cargada de ansias de poder y mando la que encuentra resonancia cultural y guía a los y las adolescentes por el camino del dominio heterónomo, la competencia, el instrumentalismo y, las más de las veces, a la frustración de tal proyecto con su correspondiente conformismo asociado. Pero las cosas podrían ser aún peor si se sigue el camino de lograr tal dominio y poder a cualquier costa.

Estudios realizados sobre el LOC muestran ser congruentes con las apreciaciones que hemos revertido.

Por ejemplo Rychman y Malikioski (en Lefcourt, 1981, ps. 28-29) investigaron las tres dimensiones del LOC en diferentes momentos del ciclo de vida. Encontraron que la estabilidad y el sentido de eficacia en la edad adulta (30s y 40s) hacen que estas personas creen menos en el poder de otras personas y en la suerte como variables que justifiquen lo que les sucede en la vida. El predominio del LCI es claro en este caso.

Por el contrario, las personas más jóvenes y las mayores tienden a creer más en que estos

factores (suerte y poder de otros) afectan sus vidas (LCE).

Se señala algo de suma importancia. En el período adolescente es deseable que tales factores (poder de otros y suerte) ejerzan control sobre la conducta ya que coadyuvan a poner freno al sentido de competencia que busca dominar en esta etapa de la vida (White, en: Yelon, 1989). En sentido estricto, estos factores se constituyen en recursos importantes como *factor de protección* en cuanto a los riesgos que pueden asumir estas personas llevadas por el proceso de formación de la identidad.

Tony (2003) investigó los problemas de disciplina en estudiantes de secundaria y su asociación con las dimensiones de Locus y del estilo de atribución.

Establece que los problemas de conducta en el colegio son respuestas mal adaptadas a las demandas del ambiente, debidas a déficits en el estilo de atribución y del *locus* en los estudiantes. El predominio de la externalidad en el locus sumado a modelos pasivos en el estilo de atribución se asocia con mayores problemas de disciplina.

Park y Kim (1998) también integraron ambos conceptos en un estudio que buscó determinar su asociación con el éxito escolar en un estudio transcultural. Evidencian que tanto el LOC como el estilo de atribución se asocian significativamente con el éxito o fracaso escolar. Los estudiantes que tienen mayor éxito escolar tienden a mostrar un predominio del LCI y a hacer atribuciones causales del tipo positivo pues atribuyen su éxito a su propio esfuerzo y al apoyo de otras personas. Cuando lo que se da es más bien una condición de fracaso, la externalidad (LCE) se muestra alta y las atribuciones tienden a ser del tipo pesimista, “por falta de habilidad o apoyo de otras personas significativas”.

Ozolins y Stenstrom (2003) estudiaron la relación entre LOC en cuanto a la salud (HLOC) y su relación con la autoestima en adolescentes suecos a quienes se les aplicó la escala de tres dimensiones (internalidad, poder de otros y suerte).

Se encontró que los jóvenes que tienen la creencia de que la salud está en función de las conductas personales (LCI) mostraron tener una

mayor responsabilidad en lo atinente a su propia salud, por ejemplo, al asumir conductas de tipo preventivo. Caso contrario con aquellos que creen que la salud es un asunto de suerte o de responsabilidad de otros poderosos (LCE) como doctores, otros profesionales de la salud o la familia.

La depresión, las conductas desadaptativas, el abuso en el uso de sustancias, los malos hábitos en cuanto a la salud, el bajo involucramiento familiar y el alejamiento social se asociaron con bajos puntajes en la escala de internalidad (LCI).

Este estudio es de gran importancia en dos sentidos. Por un lado porque se muestra que el LOC modera en gran medida la dirección que dan los jóvenes a sus conductas, mientras que por el otro se evidencia la utilidad del instrumento que se emplea en esta investigación y su atinencia para aplicarlo a poblaciones jóvenes.

En el estudio que da pie a este artículo (Chavarría, 2009) se establece la asociación del LCI con una mayor capacidad de buscar informaciones útiles en los programas de televisión preferidos para apoyar la construcción de la propia identidad y para tener más y distintas informaciones de cómo funcionan las cosas en el mundo, factor que fue definido como Selección Temática Televisiva.

Locus de Control y el colegio como estructura social

Si bien el predominio de la actividad egótica o en su defecto de la exaltación del Yo depende en gran medida de la historia de socialización del sujeto, la importancia que cobra el entorno para desplegar una y/o otra es prioritaria en este período (Blos, 1981; Erikson, 1974; Havinghurst, 1992; Krauskopf, 1980).

A su vez, el desarrollo cognitivo no depende sólo de la relación con otros, sino que se diferenciará: 1. en relación al desarrollo cognitivo con que cuenta el sujeto a la hora de la interacción, y 2. en relación al grado de estructuración social de la situación, o lo que los teóricos de la Escuela de Ginebra denominan *marcaje social* (Alvarado y Garrido, 2003). Señalan estos autores:

Cuando en las tareas cognitivas que la persona debe resolver se encuentra presente esta situación social, se dice que dicha situación está marcada socialmente. El marcaje social hace referencia, por tanto, a los significados sociales, implicados en las operaciones realizadas con objetos particulares (p. 419).

Cuando la situación social tiene mayor significado social para la persona el impacto en el desempeño cognitivo será también mayor (Alvarado y Garrido, 2003).

En el presente trabajo no nos referimos a cualquier situación social, sino a aquellas que están más bien institucionalizadas y se mantienen en el tiempo más allá del paso de las personas por ella. Nos referimos a lo que el socio-cognoscitivista Rom Harré (1982) define como estructura social. Según Harré estamos frente a una estructura social cuando:

- Existe un criterio de identidad para definir e individuar a un conjunto de individuos.
- Existe (n) un (os) conjunto(s) de relaciones donde se ubica a esos sujetos.

Las estructuras se evidencian tanto a nivel manifiesto como latente. El primer nivel se da en las prácticas sociales continuamente realizadas. En un colegio, por ejemplo, se dinamizan relaciones entre alumnos, cuerpo docente y administrativo. Todas estas cuando las personas están presentes.

En el segundo nivel se encuentran todas las creencias, compromisos, conocimientos, expectativas, sistemas de valores que representan recursos cognoscitivos, conscientes o no, que dan por supuesta la existencia de la estructura. El colegio, por ejemplo, continúa existiendo en la vida de las personas aunque se vayan cada día a casa (Harré, 1982).

El segundo nivel es el de mayor predominio ya que se presenta como potencialidad, como teoría social codificada y como conocimiento práctico compartido (Harré, 1982). Si bien la estructura manifiesta de los colegios pueda ser la misma o semejante a nivel de todo un país, con seguridad variarán en cuanto a la estructura latente y es lo que permite diferenciarlos entre sí frente a la misma realidad nacional.

En otro lugar (Chavarría, 2009) mostramos datos que revelan diferencias en cuanto a la violencia en los centros educativos nacionales

(Ramírez, 2002) según fuera este público, privado o privado subvencionado. En estos mismos se muestra una clasificación de los colegios según el grado de violencia mostrado en lo que se denotan diferencias colegio a colegio, tanto de zonas urbanas como rurales.

Los datos no permiten diferenciar los tipos de violencia, las formas de registro o incluso los porcentajes según número de estudiantes por centro educativo. Sin embargo, es suficiente denotar que existen importantes diferencias en cuanto a la prevalencia de manifestaciones violentas que se dan de una institución a otra.

Desde una perspectiva evolucionaria que guía este trabajo son necesarias algunas precisiones son necesarias para sustentar la centralidad de la estructura social en la actividad que despliegan las personas.

Jerome Bruner (en: Cole, 1999) afirmaba que la experiencia y la acción de las personas dependen de sus estados intencionales. Según él, el surgimiento y funcionamiento de los procesos psicológicos se dan a resultas de los encuentros cotidianos mediados social y simbólicamente. Los acontecimientos sociales se organizan en gran parte por una “psicología popular” que proporciona:

un sistema en el cual las personas organizan su experiencia en el mundo social, su conocimiento sobre él y sus transacciones con él (Bruner, en: Cole, 1999, p.103).

Además agrega, ahora citando a Richard Shweder (Cole, 1999):

Ningún ambiente sociocultural existe o tiene identidad con independencia de la manera en que los seres humanos captan los significados y medios a partir de él, mientras que la subjetividad y la vida mental de todo ser humano se altera por el proceso de captar significados y medios a partir de algún ambiente socio-cultural y utilizarlos (Shweder en: Cole, 1999, p.102).

Según Ridgeway (2006) en una estructura social las personas deben desarrollar una definición compartida de una situación para que sea posible la interacción. Señalan que el esfuerzo por lograr esa “sintonía” se evidencia claramente en los estudios de comunicación no verbal y emocional. El ajuste entre percepciones y conductas se da después del ajuste cognitivo y emocional

que alcanzan las personas cuando participan de una estructura social.

Si bien una Psicología Cultural que tome una perspectiva evolucionaria (Cole, 1999) buscaría comprender cómo trabaja la mente y las estructuras narrativas canónicas, o bien representaciones de acontecimientos, que organizan los procesos de creación de significados de las personas en sus actividades cotidianas, para el presente estudio las metas son mucho más modestas.

Acá nos concentramos en abordar la hipótesis de que el desempeño cognitivo, específicamente en cuanto al Locus de Control, mostraría diferencias en los y las adolescentes que participan de estructuras sociales distintas.

Tal relación se explica por lo que Lev Vigotsky (1979) denominara: *Ley de doble formación o ley general del desarrollo cultural*.

Vigotsky (1979) señalaba que el desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) se ha logrado a expensas del uso de instrumentos de mediación que, cumpliendo un papel idéntico al de las arcaicas herramientas usadas por los primeros homínidos (Engels, 1975; Cole, 1999), han devenido cada vez más complejos al punto que en la actualidad cobran primacía los instrumentos semióticos y sociosemióticos, analógicos como el lenguaje corporal o digitales como la telemática más reciente.

Según la ley citada, los sujetos pasan a formar parte de la cultura (enculturación) en la medida que se apropien (como nueva generación) de los instrumentos que las anteriores han producido (Cole, 1999). Pero, en la misma medida que el sujeto se apropia de la cultura, la cultura se apropia de él.

El mecanismo por medio del cual se da este proceso se denomina *interiorización*. La apropiación de los instrumentos de mediación no debe entenderse como una adición de ellos, por el contrario el ser humano los asimila como parte de su conciencia lo que genera cambios en ella, no sólo en su estructura sino también en su función (Ruda, 1980; Baquero, 2001).

La interiorización no es el acto de incorporar dentro lo que está fuera sino, como bien la apuntara Vigotsky (1979), es el acto de “abrir espacio a la conciencia”. En la medida que la persona interiorice los instrumentos de mediación

que ha podido acopiar de la cultura, los use de forma autónoma y trabaje con ellos (en sentido estricto) para transformar su realidad, las posibilidades de ampliación y desempeño de la conciencia serán muchísimo mayores.

Es este proceso el que realizan las personas cuando deben ajustar su actividad cognitiva, emocional y actitudinal a una estructura social.

Ginsburg y Oper. (1987) describen muy bien lo que se esperaría que aconteciera con el y la adolescente:

En la etapa del pensamiento formal, el adolescente desarrolla la capacidad para imaginar las posibilidades inherentes a una situación. Antes de actuar sobre un problema con el que se enfrenta, el adolescente lo analiza, intentando elaborar hipótesis que conciernen a lo que pudiera ocurrir. Estas hipótesis son numerosas y complejas, porque el adolescente toma en consideración de una manera exhaustiva todas las combinaciones posibles. A medida que avanza para comprobar sus ideas, diseña experimentos que son eficaces, puesto que apoya algunas hipótesis y desaprueba otras. Observa con exactitud los resultados de los experimentos y deduce las conclusiones idóneas. Además, saca interpretaciones nuevas. (p. 194).

Si bien los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) podrían alcanzar un nivel básico o rudimentario, útiles para desempeñarse con éxito en la vida cotidiana, también podrían alcanzar un mayor grado de sofisticación (Baquero, 2001).

Según definimos, una Cultura de Paz demandaría de sujetos que actúen con la suficiente autonomía y capacidad crítica para establecer juicios más amplios y de tipo post convencional, en los cuales pudieran incluir incluso la perspectiva del otro con quien difieren.

Pensamos que, a diferencia de los procesos psicológicos rudimentarios (PPR), los superiores (PPS) se acercarían más a aquel perfil por cuanto se caracterizan por un mayor grado de uso de los instrumentos de mediación de un modo autónomo, voluntario y consciente, es decir, desprendido del contexto socio-cultural de interpretación (Baquero, 2001).

Para Vigotsky (1979) los Procesos Psicológicos Superiores (PPS) en su manifestación más desarrollada se adquieren en los procesos institucionales de formación, es decir en una estructura social como en el colegio.

El interés que puso Vigotsky en el sistema educativo se concentró en comprenderlo como un instrumento de mediación privilegiado a través del cual, en su pensar optimista o diáfano, se aumentaba la *zona de desarrollo proximal* (ZDP) (Baquero, 2001), o sea las posibilidades de desarrollo de la conciencia de una persona en relación a los apoyos que le pueden brindar otras personas importantes del contexto.

Desgraciadamente, algunos de los análisis que se realizan sobre el papel de los centros educativos, al menos los que predominan en nuestras latitudes, no funcionan del modo como lo presumía Vigotsky. Por el contrario, se señala que en los centros educativos se promueven valores de clivaje social, competitividad y conformismo, a la vez que se da la espalda a la promoción de un conocimiento crítico y significativo (Freire, 1976; Reimer, 1985; Martín-Baró, 1998).

Es claro el supuesto ontológico de que el ser humano, su conciencia, no es sólo el producto reflejo de su ser social. Existe en él la posibilidad de distinguir su actividad desprendido de los atavismos históricos de sujeción. La zona de desarrollo próximo (ZDP) de la conciencia estará determinada no sólo por las capacidades adquiridas por un sujeto en un momento dado, sino también por las características del contexto que le auxilia y guía en el desarrollo de habilidades más críticas y desprendidas del contexto.

En consecuencia es viable extraer de esto que, instituciones educativas con diferentes estructuras latentes diferirán en cuanto a las apelaciones de adaptación que hacen a los y las estudiantes, por lo que debieran esperarse funcionamientos también distintos en sus PPS. Este es el foco del presente trabajo en cuyo planteamiento

de fondo se debate sobre las diferencias que se pueden encontrar en cuanto al Locus de Control en sujetos semejantes, pero que participan de estructuras sociales distintas.

Método

Participantes

Los aspectos metodológicos y la base heurística que se utiliza para el presente reporte se toma del estudio realizado por el autor para optar al grado de doctorado en la Universidad Para la Paz (Chavarría, 2009).

En ese estudio se construyó un tipo de muestreo intencional denominado **por cuotas** (Kerlinger, 1997) que se elabora con base en el número de correlaciones entre las dimensiones teóricas de interés. Aunque el número excedería el que se requeriría para el presente informe, se mantuvo el número total de sujetos que llegó a ser de 407 (tabla 1).

Aunque la edad no fue un aspecto que se vigilara en este estudio, se buscó cubrir lo que se define como “adolescencia intermedia y propiamente tal” (Blos, 1981); es decir, entre 14 y 18 años. Por esta razón se seleccionaron los niveles noveno, décimo y undécimo de enseñanza secundaria, lo que mantuvo a la gran mayoría de los estudiantes dentro de este rango (tabla 1).

La distribución de la muestra según el sexo de los participantes estuvo determinada por la selección de los grupos en cada colegio. Aunque el número total de mujeres es mayor al de los hombres (213 mujeres, 194 hombres), se muestra en general bastante equilibrada (tabla 1).

Tabla 1
Número de estudiantes según sexo y edad

		Edad			Total
		Hasta 14 años 11 meses	De 15 años hasta 16 años 11 meses	de 17 años y más	
Sexo	Mujeres	36	135	42	213
	Hombres	28	115	51	194
Total		64	250	93	407

Dado que resulta importante determinar si el sexo resulta ser una variable que modere la relación entre el LOC y la estructura social de

cada colegio se muestra en la tabla 2 la forma equilibrada en que se distribuyen hombres y mujeres según el tipo de colegio.

Tabla 2
Número de estudiantes según tipo de colegio y sexo

		Tipo de colegio			
		Urbano no violento	Urbano violento	Rural no violento	Rural violento
Sexo	Femenino	57	55	54	47
	Masculino	49	58	51	36
Total		106	113	105	83
		407			

La distribución de la muestra según el tipo de colegio y zona superó el 20% de participantes por cada uno lo cual da garantía de la validez alrededor de las comparaciones que se hacen (tabla 3).

Tabla 3
Número de estudiantes según tipo de colegio y zona

Tipo de colegio	Frecuencia	Porcentaje
Urbano no violento	106	26
Urbano violento	112	27,5
Rural no violento	106	26
Rural violento	83	20,4
Totales	407	100

Instrumento

Las tres escalas que constituyen el instrumento Locus de Control se obtuvieron de la misma presentación que hace su autora Hanna Levenson (en Lefcourt, 1981) en el texto: "*Research with the Locus of Control construct*" en sus versiones originales en inglés. Ello impuso la primera tarea de traducirla, con el cuidado de guardar en esto la sintaxis y semántica de lo que cada ítem y cada subescala pretende evaluar en el marco de las variaciones culturales entre poblaciones.

Para esto se siguió la técnica "*Back Traslation*" y se contó con el apoyo del filólogo Carlos Manuel Abaunza, quien participaba de un doctorado en literatura latinoamericana en el Boston

College (EUA), conocedor de la realidad costarricense y de los Drs. Vanessa Smith, Rolando Pérez y Domingo Campos, con experiencia en el país en este tipo de tareas.

Para comprobar su comportamiento estadístico el instrumento fue aplicado en un plan piloto que llevó a nuevas y definitivas correcciones (Chavarría, 2009).

Comportamiento estadístico de las subescalas Locus de Control

El instrumento LOC consta de 24 ítems dividida en las tres subescalas (internalidad, poder de otros y suerte). Los 8 ítems que componen cada una de estas son del tipo Likert ya que establecen la intensidad de la respuesta en 6 categorías que van desde un mayor desacuerdo hasta mayor acuerdo con lo propuesto por el reactivo. A partir de cada dimensión se obtiene un puntaje de escala.

El puntaje mínimo posible es de 8 mientras que el máximo es de 48, por lo que el puntaje medio estimado es de 28.

Las evaluaciones Alfa Crombach realizadas a estas escalas mostraron que la Internalidad al eliminar un ítem logra un alfa de .622, el de Poder de Otros al eliminar un ítem alcanza un alfa de .700 y la escala Suerte al eliminar dos ítems un alfa de .615 (tabla 2).

Aunque la consistencia interna de estas escalas es apenas adecuada, se mantuvieron íntegras para los análisis debido a que son muy semejantes a su comportamiento en otros estudios y a que los análisis de factores no coadyuva

a mejorar el poder psicométrico de la prueba (Chavarría, 2009).

Procedimiento

La selección de los colegios, descritos en este estudio como estructuras sociales, fue posible gracias a la clasificación que hace el Ministerio de Educación Pública (MEP) de cada institución a nivel nacional como: urbano y rural (Ramírez, 2002). Para cada institución, además, el MEP registra las manifestaciones de la violencia que en ellas se da lo que permite tener un indicador que termina por catalogar a cada colegio con mayores o menores índices de violencia en relación con los demás.

En total se visitaron cuatro colegios, dos de zona urbana y dos de zona rural. En cada zona se visitó un colegio catalogado con altos índices de violencia según estadísticas que lleva el MEP (Ramírez, 2002) y otro donde tales indicadores fueran más bien bajos.

Antes de cada visita se solicitó permiso a cada Dirección Regional a la que cada colegio estaba adscrito y posteriormente se hicieron las coordinaciones necesarias para realizar la visita y que se dispusiera el espacio de tiempo para ello.

En cada caso se expusieron los objetivos del trabajo (Chavarría, 2009), se les solicitó que la participación en el estudio fuera totalmente voluntaria, se abrió un espacio de consultas y se repartieron los instrumentos.

Los datos fueron procesados mediante el paquete estadístico para Ciencias Sociales SPSS versión 10 con el fin de producir las pruebas de comparación de promedios (*pruebas t*) necesarias para evidenciar las diferencias que se presentan en el LOC según el tipo de centro educativo.

Resultados

En el contexto de esta investigación, las dimensiones del *locus de control* se comportaron de la siguiente manera.

En cuanto al *sexo*, las diferencias entre mujeres y hombres no alcanzaron a ser estadísticamente significativas y se muestran muy semejantes en la forma en que responden a las tres dimensiones del instrumento (tabla 4).

En el factor de Internalidad (LCI) tanto los promedios de los hombres ($\bar{X} = 37,31$) como los de las mujeres ($\bar{X} = 38,44$) mostraron ser muy superiores a los promedios que evidencian en las otras dos dimensiones del (LCE) Poder de Otros: hombres ($\bar{X} = 25,12$); mujeres ($\bar{X} = 24,61$) y Suerte: hombres ($\bar{X} = 27,94$); mujeres ($\bar{X} = 27,85$), en que se mantienen por debajo de él.

Además los puntajes del LCI se mantienen en ambos casos por encima del puntaje medio de escala (28), mientras que en las subescalas se mantienen por debajo de este puntaje.

Esto muestra un predominio del LCI sobre el LCE, tanto en hombres como en mujeres.

Tabla 4

Comportamientos estadísticos y pruebas de significancia para las dimensiones locus de control según sexo

Internalidad								
Sexo	N	Media	Mediana	Des. Std	Mín.	Máx.	Rango	Signif.
Femenino	206	38,44	39	5,69	18	48	30	0,051
Masculino	189	37,31	38	5,77	16	48	32	
Poder de Otros								
Femenino	206	24,61	24	7,75	8	41	33	0,5
Masculino	189	25,12	25	7,46	9	42	33	
Suerte								
Femenino	206	27,85	28,5	6,80	11	43	32	0,9
Masculino	189	27,94	28	6,71	9	45	36	

En una serie de reportes de investigación que acopia Levenson (Lefcourt, 1981) sobre el comportamiento del instrumento en diversas poblaciones, se muestra la tendencia de los hombres a puntuar más alto que las mujeres en las tres escalas, sobre todo en la de Internalidad. Llama la atención, que en este estudio los puntajes medios

obtenidos son bastante más altos que en prácticamente todas esas muestras de estudio.

En cuanto a la **zona de ubicación** de los colegios, las dimensiones del LOC muestran comportamientos semejantes, por lo que las pequeñas diferencias no llegan a ser estadísticamente significativas (tabla 5).

Tabla 5
Comportamientos estadísticos y pruebas de significancia para las dimensiones locus de control según zona

Internalidad								
<i>Zona</i>	N	Media	Mediana	Des. Std	Mín.	Máx.	Rango	Signif
Urbano	208	37,83	39	5,46	22	48	26	0,8
Rural	187	37,98	39	6,07	16	48	32	
Poder de Otros								
Urbano	208	24,99	25	7,86	9	41	32	0,72
Rural	187	24,71	25	7,34	8	42	34	
Suerte								
Urbano	208	27,77	28,5	7,01	9	43	34	0,71
Rural	187	28,03	28	6,46	11	45	34	

Valga resaltar, sin embargo, la desviación que muestra cada grupo con respecto a sus medias. En la dimensión de Internalidad, los estudiantes de colegios urbanos se muestran más homogéneos ($s = 5,46$); caso contrario a lo que manifiestan los estudiantes de zona rural, quienes se muestran más homogéneos en las dimensiones Poder de Otros ($s = 7,34$) y Suerte ($s = 6,46$) del LCE, pues varían menos en sus respuestas.

Todo lo contrario sucede en cuanto al **tipo de colegio** en que las tres dimensiones del LOC muestran diferencias estadísticamente significativas.

Los-as colegiales que acuden a instituciones catalogadas como violentas muestran, en la dimensión de Internalidad, puntajes mayores en el promedio ($\bar{x} = 39,17$) y el 50% de los datos se ubican por encima del puntaje 40 (tabla 6). Ello acusa un mayor predominio del este factor que en los colegios no violentos. Esta tendencia es estadísticamente significativa ($t(393) = -4,326$, $p < .001$) (tabla 6).

Las dimensiones Poder de Otros y Suerte también comportan diferencias estadísticamente

significativas debido a las diferencias mostradas en sus medias: ($t(393) = 3,490$, $p < .001$) y ($t(393) = 2,277$, $p < .02$), respectivamente.

En los colegios violentos los puntajes medios y las medianas mostrados tanto en la subescala Poder de Otros ($\bar{x} = 23,48$) como en la de Suerte ($\bar{x} = 27,09$) son menores a los de los colegios no violentos. En cuanto al Poder de Otros el 50% de los datos se ubica por debajo del puntaje 24 y en el de Suerte por debajo del puntaje 27. Ello muestra que en los-as estudiantes que acuden a estructuras sociales con altos índices de violencia se da un predominio del LCI con respecto a los de colegios no violentos, quienes obtuvieron puntajes mayores en las dos dimensiones del LCE, Poder de Otros y Suerte.

Valga resaltar por último que en las tres dimensiones las desviaciones estándar son menores en los-as colegiales que acuden a colegios con altos índices de violencia, lo que significa que como grupo son más homogéneos o parecidos entre sí.

Tabla 6
Comportamientos estadísticos y pruebas de significancia para las dimensiones locus de control según tipo de colegio

Internalidad								
<i>Tipo</i>	N	Media	Mediana	Des. Std	Mín.	Máx.	Rango	Signif.
No vio- lento	205	36,72	37	6,14	18	48	30	<0,001
Violento	190	39,17	40	5,02	16	48	32	
Poder de Otros								
No vio- lento	205	26,12	27	7,69	8	42	34	0,001
Violento	190	23,48	24	7,29	9	41	32	
Suerte								
No vio- lento	205	28,63	29	6,80	12	45	33	0,02
Violento	190	27,09	27	6,62	9	44	35	

Discusión

De acuerdo a los resultados mostrados se establece que ni el sexo ni la zona de ubicación del colegio se constituyen en factores de lo que desprendan diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones del LOC. Todo lo contrario sucedió con el tipo de institución.

El tipo de colegio, a nuestros efectos “la estructura social” de estas instituciones, fue la condición que moderó exclusivamente las tres dimensiones del LOC de forma estadísticamente significativa. En los colegios catalogados como violentos se obtuvieron mayores puntajes en Internalidad y menores en cuanto al poder de otros y a suerte.

Aunque la dimensión de Internalidad (LCI) despuntó en todos los casos por encima de las dimensiones Poder de Otros y Suerte (LCE), en los-as estudiantes que acuden a colegios catalogados como violentos se ubican de forma extrema en ambos casos. En otras palabras, además de que el LCI se muestra por encima en esta población, el LCE se muestra por debajo con respecto a los-as estudiantes de colegios donde se manifiestan bajos índices de violencia cuyas medianas en las tres dimensiones se ubican en medio de tales extremos, por lo que tienden a acercarse entre sí.

Esto permite señalar que en los colegios con bajos índices de violencia el LCE se

constituye en un mecanismo de control más claro lo que contribuye a poner límites al sentimiento de competencia que emana de la introversión yoicea que se experimenta a estas edades (White, en: Yelon, 1989; Moraleda, 1999).

Volvemos a decir que esto es lo deseable en el período de la adolescencia pues fungiría como criterio de realidad y contribuiría, ya no sólo a evitar posibles focos de confrontación y hasta accidentabilidad, sino a evaluar las posibles circunstancias que rodean una situación, a establecer metas y a definir estrategias para lograrlas, lo que implica un mejor ajuste entre las personas y los grupos que participan de una estructura social (Ginsburg y Oper, 1987).

Esta forma de pensamiento implica mayor autonomía y uso de instrumentos de mediación, características, al menos incipientes, de los Procesos Psicológicos Superiores (Vigotsky, 1979).

Lo anterior permite también decir que los y las adolescentes que acuden a colegios catalogados como violentos muestran una mayor y significativa expresión del egotismo que es el gusto por experimentar y expresar lo original del YO, frente a un decaimiento del control externo que significa el reconocimiento de los Otros y de las eventualidades (Suerte) que escapan a los dominios personales.

Lo mismo sucedería con la exaltación yoicea por cuanto los sentimientos grandiosos y

de autoeficacia personal, el sentido del poder y los valores asociados sedinamizan de forma más clara en esta población.

Si el culto a lo original se ve exacerbado y por el otro lado no reconoce límites externos a su expresión es esperable que la persona exprese y demande con más vehemencia el cumplimiento de sus expectativas y actuará de forma que lleve a su consecución.

En el estudio original (Chavarría, 2009) se reporta el comportamiento estadístico de la escala de Auto Eficacia Generalizada, que se aplicó con el fin de conocer el sentimiento de “competencia (capacidad personal)” en esta misma población. Los resultados dan muestra clara de que los-as estudiantes que acuden a colegios con mayores índices de violencia muestran sentir, de forma estadísticamente significativa, más autoeficacia personal que los-as estudiantes que acuden a colegios con menores índices de violencia. Tampoco en este caso se encuentran diferencias asociadas al sexo o la ubicación rural o urbana de la institución.

Es claro entonces el *marcaje social* (Alvarado y Garrido, 2003) con el que la estructura social de los colegios guía el desempeño de las tareas cognitivas de sus estudiantes.

En los colegios en los que la manifestación de la violencia es más recurrente se fomentarán respuestas emocionales, cognitivas, valores y actitudes que llevan con más claridad a su reproducción (de la violencia) y a que se estatuya como parte de su vida diaria.

El perfil: Alta Internalidad Bajo Poder de Otros y Baja Suerte presente en las estructuras sociales que se caracterizan por presentar mayores índices de violencia parece dejar un gran espacio vacío entre la persona y su mundo circundante y a generar una condición existencial hada-mítica, dominada por un fuerte Ideal del Yo y cargado con altos grados de omnipotencia (Kardon, 1997).

En una cultura de la violencia este pareciera ser el perfil que se promueve y dinamiza en la vida cotidiana (Fromm, 1974; Robert, 1995; Fisas, 1998).

Describimos esta condición como la de un *individuo autocontenido* (Chavarría, 2009) que, fruto de la modernización post-industrial, trae

consigo una desatención de la importancia del contexto y el desvanecimiento en la conciencia de los ligámenes que lo unen a la persona a su entorno social y a la naturaleza. (Brenes, A.; Lemineur, M. y Sanabria, J., 1995).

Advertimos de nueva cuenta (Chavarría, 2009) que no se puede afirmar que estas sean las características fijas de la población estudiada, dado que se encuentran en pleno proceso de construcción de la identidad. Lo que se puede decir es que en esta población se presenta de forma más notoria la expresión del *egotismo* y de la *exaltación del yo* y que ello podría llevar al predominio de lo que describimos como *individualismo autocontenido*; contrario a lo que se esperaría en una Cultura de Paz.

Todo lo anterior nos faculta a señalar que, más que cambios en la estructura manifiesta de los colegiales que se lograrían mediante políticas de estado, **la promoción de una Cultura de Paz** demanda que estas estructuras sociales tomen seriamente en consideración las estructuras latentes que les son propias, para codificarlas y/o redefinirlas de tal modo que posibiliten:

Facilitar la expresión egótica de los-as estudiantes mediante la ampliación y diversificación del número de ítems culturales deseables y diversificar así el fondo cultural de donde se puedan nutrir estas personas en su proceso de construcción de la identidad.

Fomentar la regulación de la *exaltación yoica* por medio de un mayor énfasis en el reconocimiento del Otro y una actitud crítica frente a la circunstancialidad que rodea la vida humana.

Realizar estas actividades teniendo como objetivo el fomento de Procesos Psicológicos Superiores que lleven a mayores grados de autonomía de pensamiento, mayor capacidad de resolución de conflictos en que se contemple la posición del Otro y a participar de la estructura social de un modo propositivo y comprometido.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, J. y Garrido, A. 2003. *Psicología Social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: Mc Graw Hil.
- Baquero, R. (2001). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.

- Brenes, A.; Lemineur, M. y Sanabria, J. (1995). *Algunos referentes teóricos para la matriz generadora del modelo integral de Educación Para la Paz, la Democracia y el Desarrollo Sostenible*. San José: Universidad Para la Paz.
- Blos, P. (1981). *Psicoanálisis de la adolescencia*. México: Ed. Joaquín Mortiz.
- Bowen, E. y Gilchrist, E. (2004) Do court- and self-referred domestic violence offenders share the same characteristics? A preliminary comparison of motivation to change, locus of control and anger. *Legal and Criminological Psychology*: 9: 279-294.
- Brown, S., Reimer, K., Dueck, A., Gorsuch, R., Strong, R. y Sidesinger, T. (2008). A Particular Peace: Psychometric Properties of the Just Peacemaking Inventory. *Peace and Conflict*, 14:75-92.
- Castro, H. y Castro, Y. (2010). *Manifestaciones de Violencia en Jóvenes del Liceo Santo Cristo de Esquipulas, Palmares de Alajuela. Alternativas para Potenciar la Construcción de una Cultura de Paz*. Tesis Para optar al grado de licenciatura en Trabajo Social. San Ramón: Universidad de Costa Rica.
- Chavarria, C. (2009). *Locus de control y selección temática televisiva en estudiantes que acuden a colegios catalogados como violentos de zonas urbanas y rurales*. Tesis para optar al grado de doctorado. San José: Universidad Para La Paz.
- Chomsky, N. (2004). Democracia y mercados en el nuevo orden mundial. En: Carvajal, G. (Comp.). *Globalización y cultura: una aproximación a los problemas del mundo a inicios del tercer milenio*. San José: Alma Mater.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Crouch, C. (2004). *Posdemocracia*. México: Taurus.
- Dicaprio, N. (1990). *Teorías de la personalidad*. México: McGraw Hill.
- Echebarría, A. (1996). Sesgos atribucionales. En: Morales, F. (Coord.) *Psicología Social*. España: McGraw-Hill. 253-268
- Engels, F. (1975). El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. En: Engels, F. y Marx, C. *Obras Escogidas*. Editorial Progreso, Moscú.
- Erikson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E. (1977). *Toys and Resasons*. New York: Norton.
- Fernández, I. (1996). Control Psicológico. En: Morales, Francisco. (Coord.). *Psicología Social*. España: McGraw-Hill. 393-407.
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestion de conflictos*. Barcelona: Ediciones UNESCO, Romanyá/Valls S.A.
- Frankl, V. (2009). *Psicoanálisis y existencialismo. De la psicoterapia a la logoterapia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores. S.A.
- Freud, S. (1981). Tres ensayos para una teoría sexual. *Sigmund Freud. Obras completas*. Madrid: Biblioteca Nueva. Tomo II.
- Fromm, E. (1974). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea*. México: Fondo de cultura Económica.
- Fromm, E. (1977). *Anatomía de la Destructividad Humana*. México: Siglo XXI Editores. S.A.
- Fromm, E. (1985). *La revolución de la esperanza*. México: Fondo de cultura Económica.
- Fromm, E. (1988). *El humanismo como utopía real*. Madrid: PAIDOS.
- Funk, R. (2009). *La vigencia de la obra de Erich Fromm*. Publikation der Internationalen Erich-Fromm: Gesellschaft e.V.: Tübingen. 1-7. Translation by Jorge Silva Garcia, Mexico.
- Galtung, J. (1995). *Investigaciones teóricas. Sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Tecnos.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means, peace and conflict, development and civilization*. Oslo: Prio.
- Geibler, K. y Hege, M. (1997). *Acción Socioeducativa. Modelos / Métodos / Técnicas*. Madrid: Nancea S. A.

- Ginsburg, H. y Oper, S. (1987). *Piaget y la teoría del desarrollo intelectual*. México: Prentice Hall.
- Goffman, I. (1971). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Guinsberg, E. (1990). *Normalidad, conflicto psíquico, control social*. México: Plaza y Valdés.
- Haridakis, P. y Rubin, A. (2003). Motivation for watching television violence and viewer aggression. *Mass Communication & Society*. 6(1), 29-56. Ohaio: Kentr.
- Harré, R. (1982). *El ser social*. Madrid, Alianza Editorial.
- Havinghurst, R. (1992). Desarrollo y ajuste personal y social en la adolescencia. La teoría de las tareas evolutivas. *Psicología Social de la adolescencia*. Organización de Estados Americanos: Documentos. 55-61.
- Hinkelammert, F. (1984). *Crítica a la razón utópica*. San José: DEI.
- Hinkelammert, F. (1995). *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*. San José: DEI.
- Jean-Pierre, B. (1998). Identidad, cultura y sociedad. *El logos social. Aportes de la Sociología al humanismo contemporáneo*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica. 53-60.
- Kardon, D. (1997). Identidad y globalización I. *Temas de Psicología Social*. No. 16. Oct.
- Kerlinger, F. (1997). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Krauskopf, D. (1980). *Adolescencia y educación*. San José: Ed. UNED.
- Krauskopf, D. (1996). Violencia Juvenil: *Alerta Social. Revista Parlamentaria. La Crisis Social: Desintegración familiar, valores y violencia social*. Vol. 4. No. 3. Dic.
- Krauskopf, D. (2002). *Juventud en Riesgo y Violencia*. Ponencia presentada para el programa *Sociedad sin violencia*. El Salvador: PNUD.
- La Roche, M. y Tawa, J. (2011). Taking Back Our Streets: A Clinical Model for Empowering Urban Youths Through Participation in Peace Promotion. *Peace and Conflict*, 17, 4-21.
- Lefcourt, H. (1981). *Research with the locus of control construct*. New York: Academic Press. Vol. 1.
- Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. España: Paidós.
- López, W. y Sabucedo, J. (2007). Culture of Peace and Mass Media. *European Psychologist*, Vol. 12(2): 147-155.
- Mahoney, C. y Rivera, J. (2008). Promoting a Department of Peace: An Exploration of Affective States and Political Perceptions. *Peace and Conflict*, 14: 61-73.
- Martín-Baró, I. (1985). La desatención social del poder opresor. En: Martín-Baró (Comp.) *Problemas de Psicología Social en América Latina*. San Salvador: UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (1988). *Acción e ideología. Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- Martín Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder*. San Salvador: UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la Liberación*. Madrid: Trotta.
- Martinez, E. (2001). Los significados de la salud y la salud como un valor. En: Ros, M., Gouveia, V. *Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados*. Madrid: Biblioteca Nueva, Madrid.
- Montuschi, L. (sf). *La libertad, el libre albedrío y el enfoque de las capacidades: el desarrollo humano como libertad*. Argentina: Universidad de CEMA.
- Moraleda, M. (1999). *Psicología del desarrollo. Infancia, adolescencia, madurez y senectud*. México: Alfaomega.
- Mumnendey, A. (1993). Conductas Agresiva. En: Hewstone, M.; Stroebe, W.; Codol, J. P. y Stephenson, G. M. (Eds). *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Ariel.
- Organización de las Naciones Unidas (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. New York: Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Ozolins, A. R. y Stenstrom, U. (2003) Validation and health locus of control patterns in swedish adolescents. *Adolescence*, Vol. 38, No. 152: 651-657.

- Park, Y. y Kim, U. (1998). Locus of Control, Attributional Style and Academic Achievement: Comparative Analysis of Korean, Korean-Chinese and Chinese Students. *Asian Journal of Social Psychology*, 1: 191-208.
- Pérez, R. (2003). *Futuro, Identidad y Sociedad. La noción de Orientaciones de Futuro: Revisión y Propuesta*. San José: Instituto de Investigaciones Psicológicas (UCR).
- Piaget, J. (1935). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Beltrán.
- Ramírez, E. (2002). *Indicadores de Violencia en los Centros Educativos*. San José: Ministerio de Educación Pública / Departamento de Estadística de la División de Planeamiento y Desarrollo Educativo.
- Reimer, E. (1985) ¿Qué hacen las escuelas? En: Martín-Baró, I. (comp.). *Problemas de Psicología Social en América Latina*. San Salvador: UCA Editores.
- Ridgeway, C. (2006). Linking Social Structure and Interpersonal Behavior: A Theoretical Perspective on Cultural Schemas and Social Relations. *Social Psychology Quarterly*: Mar 2006; 69, 1; ProQuest Research Libray. Pp. 5-15.
- Robert, J. (1995). *El discurso publicitario y la construcción del yo en la sociedad post-industrial*. Reflexiones. No. 39: 27-41. San José: Facultad de Ciencias Sociales, UCR.
- Robert, J. (2001). *El Campesino costarricense. Carácter Social y Modernización*. Tesis para optar al grado MSC., San José: UCR.
- Ruda, J. (1980). *Estudios de Psicología Dialéctica*. San José, CSUCA.
- Santos, G. (2004). La globalidad neoliberal. En: Carvajal, G. (Comp.). *Globalización y cultura: una aproximación a los problemas del mundo a inicios del tercer milenio*. San José: Alma Mater.
- Sarafino, E. y Armstrong, J. (1988). *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Trillas.
- Seligman, M. (1975). *Learned helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Skutch, A. (1991). *El ascenso de la vida*. San José: Editorial Costa Rica.
- Tony, T. S. K. (2003). Locus of Control, Attributional Style and Discipline Problems in Secondary Schools. *Early Child Development and Care*, Vol. 173(5): 455-466.
- Twemlow, S., Fonagy, P., Sacco, F., Vernberg, E. y Malcom, J. (2011). Reducing violence and prejudice in a Jamaican all age school using attachment and mentalization theory. *Psychoanalytic Psychology*, Vol. 28, No. 4, 497-511
- Valitutti, G. (1998). De la construcción teórica e histórica de la cultura. En: *El logos social. Aportes de la Sociología al humanismo contemporáneo*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wyn, J. y White, R. (1997). *Rethinking youth*. Singapore: Sage Publications.
- Yelon, S. (1989). Motivación. En: *La psicología en el aula*. México: Trillas.