

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

COLEGIO DE PSICOLOGIA

9/PSI
K-SUNDA

MOTIVACION DE LOGRO EN RELACION CON
EL RENDIMIENTO ESCOLAR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

PRESENTA

MA. DE LOURDES CASTRO Y CUE

MEXICO, D. F.

1971



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Z.5053.08

UNAM. 2

1971

61.3



M.- 158793

tps 171

A mi padre, con cariño y respeto

A mi madre con cariño, por su abnegación y ejemplo para guiar mi vida

A mi esposo, por haber llenado mi vida de confianza y amor

A mi hijo, resumen de mis ilusiones

A mis hermanos, por su fraternal y entusiasta estímulo

A todas aquellas personas que en alguna forma intervinieron para la realización de esta meta

A todos mis maestros, en especial al Dr. Luis - Lara Tapia, por sus enseñanzas y dirección profesional

A la Universidad Nacional Autónoma de México -- que, adoptándome dentro de sus aulas, contribuyó a dar un paso más en la consecución de mis metas

P R E F A C I O

Generalmente, al comenzar a hacer una tesis, se preten de llevar a cabo un estudio sumamente amplio sobre el tema escogido; sin embargo, más adelante, conforme se va encontrando material, se llega a la conclusión que es mejor hacer algo bre ve, pero consistente, y si se trata de un ensayo de investigación como éste, que aporte algo que pueda sumarse a los estudios ya realizados.

Este es un estudio sencillo pero que trata de aportar algo más a los estudios que se han hecho en nuestro país, encontrando quizá, resultados ya analizados por otros psicólogos utilizando la misma prueba en diferentes poblaciones, o bien, conocer si existe alguna diferencia entre los mismos.

La razón por la cual escogí a los alumnos de psicología como muestra para mi estudio, creo que es obvia, ya que co

mo egresada de tal colegio, me interesan los problemas que ---
existen en el mismo y la manera de resolverlos.

Es así como con la prueba de Imaginación de David Mc--
Clelland utilizada para la medida de necesidad de logro, pre--
tendimos la obtención de información sobre el rendimiento esco
lar futuro de los estudiantes y, a partir de este primer paso,
continuar investigaciones referentes al tema, de manera tal, -
que eventualmente nos llevará a dar un paso más en la investi-
gación de uno de los aspectos más importantes de la ciencia de
la conducta.

Los estudios realizados por David McClelland y asocia-
dos y los resultados obtenidos en alumnos de high-school y de
carreras profesionales despertaron mi curiosidad por conocer -
cuáles serían los resultados de sujetos que pertenecen a otro-
país, con diferencias en su medio ambiente social, económico y
político; ya que como es sabido, por investigaciones ya reali-
zadas entre individuos mexicanos y norteamericanos, existen di
ferencias significativas.

Resultado de estas consideraciones es el presente estu
dio, que aunque con limitaciones, constituye un esfuerzo más -
para lograr el progreso de la carrera de psicología en nuestro
país.

C A P I T U L O I

INTRODUCCION

La psicología contemporánea ha dado gran énfasis a aspectos relacionados con la motivación, aunque, como muchos autores piensan, no provee un método satisfactorio para medirla, sobre todo a nivel humano.

"Desde hace algunos años, tanto psicólogos como psicoanalistas han tratado de obtener técnicas confiables para el establecimiento de diferencias individuales de motivación".¹

Así, nos encontramos tres puntos de vista diferentes:- psicoterapéutico, medida mental, y teorías del aprendizaje.

El problema de los psicoterapeutas estuvo relacionado con todos aquellos disturbios mentales y las consecuencias que

¹"Measuring Human Motivation". Ed. Robert Birney y Richard C.-Teevan".

traían. Fue Freud quien nos dice que el disturbio neurótico - se debía entender con base en la dinámica de la personalidad.

Más adelante, se ve la importancia de "prestar ayuda"- a maestros, orientadores y hombres de negocios, lo que trae como consecuencia los primeros avances sobre la medida mental, - con la que se obtienen índices más claros de las diferencias - individuales en logro y otras capacidades humanas.

Por último, siguiendo los pasos antes mencionados, tenemos a los teóricos del aprendizaje, quienes en sus estudios- hacen hincapié en la importancia de la motivación desde un punto de vista más objetivo, no sólo en el campo de la motivación humana, sino también en el campo de la motivación animal.

En fin, el propósito principal de McClelland ha sido - desarrollar un método para la medida de los motivos humanos, - usando, entre otros, el método de relación de datos el cual, - considera, contribuirá a la teoría de la motivación.

Este método ha sido utilizado por muchos autores dado- el rápido desarrollo y amplitud en este campo.

El presente estudio ha sido hecho con el fin de dar un paso más en la medida de la motivación humana, específicamente,

en la motivación de logro. Tal teoría de la motivación de logro, o como ha sido llamada en algunos casos, necesidad de logro, establece que tanto el motivo de una persona para lograr (necesidad de lograr), como su motivo para rechazar el fracaso, así como su expectancia de éxito, es visto como un nivel de aspiración y nos dará el índice de la motivación del individuo.

1. valor teórico

McClelland nos dice que en la "psicología del sentido-común se puede sugerir que, mientras más come un hombre más -- quiere comer, en el mismo sentido, que mientras más logra un -- hombre, más quiere lograr".²

Se tiene la noción que los motivos son racionales o -- pueden ser racionalmente inferidos de la acción. Pero aten--- diendo a ciertas irracionalidades de la conducta, por ejemplo, accidentes, síntomas neuróticos, etc., se ha demostrado una y otra vez que los motivos "no son lo que parecen". La mayoría de los motivos son aprendidos, no innatos, son adquiridos por asociación con el placer y el dolor biológico primario. Es -- por esto, la importancia que tiene el aprendizaje en la formación de los motivos.

²The Achieving Society, D. C. McClelland..

En la teoría del aprendizaje, nos enfrentamos a una -- aparente paradoja procedente del método de aprendizaje utilizado, ya que en ninguno de sus ejemplos dados (aprender sílabas sin sentido, escoger entre dos tipos de comida, etc.) existe - cierta persistencia de la cual podamos asumir la existencia de un motivo.

En general, podemos decir que el aprendizaje en la vida real se presenta en condiciones irregulares, de cambio, e - inconsistentes. Afortunadamente, el organismo ha desarrollado sus capacidades simbólicas y anticipatorias. Así tenemos, que el lenguaje representa una gran ayuda en los seres humanos, -- permitiendo el desarrollo de las capacidades mediadoras del - organismo.

Desde Freud, los psicólogos han aceptado el hecho que - un simple acto puede ser variadamente motivado. Freud, para - conocer otra clase de motivos utiliza el método de los sueños - y asociaciones libres, esto es, la fantasía; sin embargo, este método tiene sus limitaciones ya que siempre fue ad hoc. El - procedía, como doctor que fue, para analizar cada síntoma, pa - ra cada persona, para cada sueño; pero no provee medidas de mo - tivos en general.

El método de "Apercepción temática", en términos gene -

rales, viene de aceptar la hipótesis freudiana que dice que -- una buena situación para observar los efectos de la motivación, es la fantasía. El test de Apercepción Temática ha sido desarrollado por Morgan y Murray; estos autores encontraron que en el contenido de la prueba, los datos de la percepción, las asociaciones cognitivas, los sentimientos y motivos, se organizan de suerte que satisfacen las instrucciones del test y pueden sintetizarse para formar una historia relativamente ordenada, de tal manera que el resultado final sea más coherente que el que ofrecen los sueños, porque en él intervienen más procesos secundarios (pensamiento racional) que los procesos primarios de los sueños (pensamiento inconsciente irracional).³

El test de Apercepción Temática, de acuerdo con Morgan y Murray (1935), tiene un solo propósito: traer a la luz los esfuerzos de los individuos en historias imaginativas sugeridas de fotografías-estímulo. El sujeto se verá forzado a proyectar algunas de sus fantasías dentro del material y así revelar algunas de sus necesidades más importantes.⁴

Aunque la tendencia de Murray fue siempre psicoanalíti

³Técnicas Proyectivas del Diagnóstico Psicológico. Anderson y Anderson, pág. 230.

⁴Measuring Human Motivation. Ed. por Robert C. Birney y Richard C. Teevan, pág. 63.

ca, sin embargo, como director de la Clínica de Harvard, sus estudios fueron más eclécticos. Gran parte de su teoría se debe a Freud y MacDougal, pero aún con estas influencias constituyó un trabajo original.

Trabajó con 50 jóvenes "normales" y más adelante, él y sus colaboradores se dan cuenta de la necesidad de traer al laboratorio aquellas conductas que los clínicos habían encontrado más útiles en el estudio de la personalidad. El aspecto -- más importante de estos hallazgos fue el énfasis en la fantasía de los sujetos.

Los sujetos reaccionaron a situaciones poco frecuentes, decían historias relacionadas con ciertas fotografías presentadas en una pantalla. No hubo respuestas ni buenas ni malas, sin embargo, sí se calificaron buscando diferencias individuales. Desde aquí se empieza a medir la motivación humana como una variable independiente.

En esa época, los teóricos del aprendizaje estudiaron la motivación como una variable independiente, notando sus --- efectos sobre la memoria, aprendizaje, esfuerzo, etc.

Basándose en la metodología experimental se sintetiza el método de McClelland como sigue: el motivo de logro fue des

pertado en un grupo de sujetos para ver qué efectos tenía sobre la conducta. Así, se puede rechazar el error, suponiendo a priori que la fuerza del motivo de logro puede ser inferida simple y directamente de algún tipo particular de conducta.³

En el caso de la motivación de logro, la situación involucrará estándares de excelencia impuestos por la cultura, o más particularmente por los padres como representantes de la cultura; la conducta involucrará competencia con aquellos estándares de excelencia, o bien, tratará de encontrarlos; si hay éxito se produce un afecto positivo, o si no lo hay, se producirá un afecto negativo. Aquellas familias con mucha "competencia" o que insisten en que el niño ejecute por él mismo ciertas tareas en forma adecuada, producirán en ellos una alta motivación de logro, lo contrario sucede cuando los padres no exigen a los niños altos estándares de excelencia, por lo que éstos tenderán a mostrar un nivel de logro inferior.

Los tests de logro miden los efectos de aprendizaje los que ocurren bajo conocimiento parcial y condiciones controladas. Representan generalmente la evaluación del status de los individuos sobre la complementación del adiestramiento.

⁵McClelland, 1961, pág. 37.

Cualquier test de logro puede ser usado para predecir el futuro aprendizaje, o bien, la futura actuación de los individuos en una situación dada.⁶

Aunque tales tests encuentran su más alta aplicación en educación también se utilizan para medir resultados de adiestramiento vocacional especializado y experiencia en diferentes tipos de trabajo.⁷

Una prueba más del valor teórico del test es aquella que se refiere a los llamados "modelos de tareas de riesgo" (risk-taking model), que se presentan como una teoría general de la motivación de logro. Estas tareas no son necesariamente de tipo instrumental, también incluyen aquellas relacionadas con riesgos de tipo "social", como cambiar de trabajo para elevar el nivel económico. Con esto se quiere decir que las hipótesis de la teoría se aplicarán en conductas de logro relacionadas con tareas que implican dificultad. Esto significa que los problemas psicosociales de aspiración vocacional, relación social, etc., pueden ser considerados reconociendo la jerarquía de ocupaciones. De acuerdo con Inkeles y Rossi (1956), citados por McClelland, tales jerarquías son establecidas se-

⁶Psychological Testing. Anastasi, págs. 245-246.

⁷Idem.

⁸McClelland. Ed. 1953.

gún los valores de una sociedad moderna industrializada, constituyen un continuum de tareas que difieren en dificultad y en valor "incentivo".

Dada la importancia del tema base del estudio, nos encontramos que gran parte de las investigaciones que se han llevado a cabo, se relacionan con el motivo del logro, el cual parece tener dos aspectos básicos: "-el motivo para lograr"- un acercamiento al motivo, y 'el motivo para evadir el fracaso', -rechazo del motivo. La investigación indica que el motivo de logro es un impulso (drive) que puede ser despertado experimentalmente; varía entre las personas y es adquirido".⁹ Podemos suponer que los dos aspectos de este impulso son adquiridos a través de procesos de recompensa y castigo.

Más adelante veremos con mayor detalle cómo actúa este impulso.

En el presente estudio, el test de logro es usado en - alumnos de primer año del Colegio de Psicología, su aplicación corresponde al área de educación más avanzada, con miras a la predicción del éxito o fracaso escolar, en relación a su rendimiento y la prueba antes mencionada.

⁹McClelland et. al. 1953; Atkinson, 1958.

2. valor aplicado

Consideraremos las clases de confiabilidad desde el -- punto de vista de los tests proyectivos. Dado que la prueba - que nos interesa está basada en el TAT, tenemos que los cáno-- nes de confiabilidad y validez no pueden ser aplicados sin mo-- dificarlos y matizarlos previamente, pues ofrece un segmento - de comportamiento humano que puede ser analizado de diferentes maneras.

Así, en la primera clase, los protocolos obtenidos de-- los sujetos deben ser calificados por medio del sistema de ca-- lificación por jueces o calificadores. Con este sistema se ha reportado gran relación de calificaciones interjueces, aún --- cuando alguno de los jueces tenga poca experiencia en la cali-- ficación del test. Lo jueces con mayor experiencia reportan - un 91%, de acuerdo con la calificación de varias categorías, y las calificaciones dadas por los jueces correlacionaron al 95%. En el proceso de recalificación hecha por los mismos jueces -- seis meses más tarde se obtuvieron valores comparables. Las - calificaciones dadas por jueces sin experiencia correlaciona-- ron con las de los experimentados.¹⁰ La segunda clase de con-- fiabilidad se refiere a la consistencia de la calificación del

¹⁰Cofer. McClelland, et. al, 1954, págs. 185-187.

logro obtenida de los mismos sujetos en diferentes épocas. Un estimado de confiabilidad reportado fue determinado de dos conjuntos de tres cuadros cada uno, administrados al mismo tiempo. La correlación fue de .64 (corregida fue de .78).¹¹ Sin embargo, la correlación entre las calificaciones obtenidas de dos conjuntos de cuadros dados una semana después, fue sólo de .22 sin ser significativa.¹² No obstante, las dos formas se relacionan en un 72.5% de los casos, colocando a los sujetos por arriba y por abajo de las medidas en la calificación de distribuciones. Krumboltz y Farquhar (1957), citados por McClelland, reportaron un coeficiente de confiabilidad por medio del test-re-test en un período de nueve semanas de sólo .26.

Aunque estos valores hacen dudar sobre la confiabilidad interna de las calificaciones de nivel de logro en el individuo, la evidencia indirecta de confiabilidad proviene de los hallazgos sobre la relación que existe entre el nivel de logro y otras conductas.

Puede ser que el método de test-retest no sea apropiado para esta clase de instrumentos. Sin embargo, Habert y Alpert (1958), citados por McClelland, reportaron una confiabili

¹¹Cofer. Idem, págs. 190-191.

¹²Cofer. McClelland, p. 193.

dad de tests-retest de .54 (corregida .70) en un intervalo de tres semanas.

El chequeo original de la calificación recalificación de la confiabilidad indicó que el método de calificación A (desarrollado por McClelland) fue significativa en una correlación producto-momento al .95 entre las calificaciones de nivel de logro obtenidas de cuatro calificaciones de historias de 30 sujetos, trabajando dos jueces juntos en dos ocasiones diferentes, con una diferencia de un mes y un índice promedio del 91% en la calificación recalificación de varias categorías. Este índice fue computado dividiendo dos veces el número de "acuerdos" por el total del número de veces de que una categoría particular fue calificada en dos ocasiones.¹³

Más recientemente, Atkinson (1950), citado por McClelland, calificó ocho historias de 32 sujetos en dos ocasiones cada seis meses. Este chequeo puede compararse al anterior, cuando sólo se usaron cuatro historias, dos calificaciones del nivel de logro (calificando con el sistema B).

Este sistema (B) fue desarrollado por Atkinson, y es solamente una modificación del sistema original de McClelland-

¹⁴McClelland, ed. 1953.

(1950).

La correlación producto momento entre las calificaciones de 64 casos calificados dos veces fue de .95. Las calificaciones de nivel de logro obtenido de historias individuales tuvieron un rango que va de -1 a -9.

En sólo 18 casos de 256 (7.1%), se calificó el nivel de logro obtenido de una historia particular, desviándose una vez de la calificación obtenida. El promedio de porcentaje de "acuerdo" en las diferentes categorías de calificación recalificación por un solo juez, fue de 84.9%, ligeramente menor que cuando las calificaron dos jueces juntos.

Más adelante se vio que historias calificadas por un juez con poca experiencia (aproximadamente 400 historias), --- quien calificó ocho historias de 24 sujetos, obtuvo un rango de correlación con el experto calificador de .96. Este porcentaje de acuerdo entre los dos jueces fue de 78.¹⁴

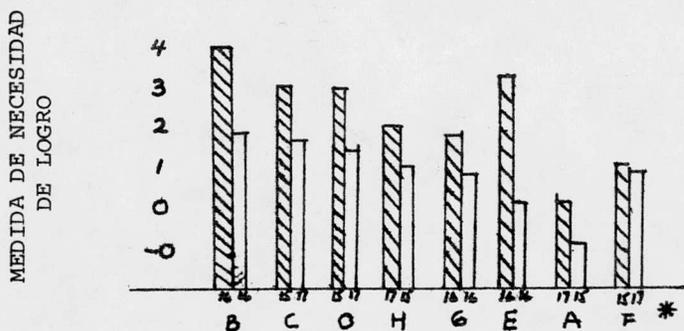
En este punto, es importante hacernos la siguiente pregunta: ¿La calificación de nivel de logro obtenida de una fotografía-estímulo, como para colocar a los sujetos por encima y por debajo de la medida de nivel de logro? Para esto se utili

¹⁴McClelland, ed. 1953.

zó un criterio de validez relativo, colocando la calificación total del nivel de logro contra las restantes calificaciones del mismo sujeto. Por supuesto, que la calificación total del nivel de logro tiene validez experimental; esto es, se incrementa conforme la motivación es incrementada experimentalmente.

La siguiente figura representa el porcentaje de acuerdo entre cada fotografía-estímulo y su criterio de validez, colocando a los sujetos por arriba y por abajo de la medida, también muestra la medida de calificación de nivel de logro obtenida en respuestas dadas a cada fotografía en dos grupos de sujetos (fig. 1).

GRAFICA DE LAS MEDIAS DE CALIFICACIONES DE LOGRO



Por arriba de la media de las calificaciones de logro en los seis cuadros.

Por abajo de la media de las calificaciones de logro en los otros seis cuadros.

*Otras siete historias usadas como criterio de validez

Un grupo consiste de aquellos sujetos cuyo total de calificación cae por encima de la media de distribución, y el -- otro grupo consta de aquellos sujetos cuyo total de califica--ción cae por debajo de la media de distribución.

Lowell (1950),¹⁵ utilizando formas equivalentes a las anteriores, obtuvo los siguientes resultados: 1) la correla---ción producto-momento fue de .22, la cual no es significativa-estadísticamente; sin embargo, en las dos formas, colocando a los sujetos por arriba y por abajo de la media, obtuvo un ---- 75.5% de acuerdo ($\chi^2 = 7.82$; p. .01).

Con estos resultados, podemos concluir que hasta el momento la medida para la calificación del nivel de logro es aún inadecuada sobre la posición de los individuos con respecto al nivel de logro; pero es adecuada (estable) para propósitos de-comparaciones de grupos bien establecidos.

McClelland y asociados probaron gran variedad de méto-dos para la medida de la motivación de logro que no involucra-sen historias imaginativas. Sin embargo, ninguno de los méto-dos substitutos probó tener éxito; el criterio de éxito se consideró teniendo una correlación apreciable con las calificacio

¹⁵Lowell, citado por McClelland.

nes de logro derivadas del análisis del contenido de la fantasía. Entre los métodos investigados, tenemos los siguientes:- a) historias alternativas y no alternativas de las fotografías, presentadas sin logro o con él; b) palabras estímulo para ser completadas con logro o sin él, y c) relación del sentimiento de logro en un cuestionario dado.

La única técnica prometedora es la desarrollada por -- Aronson¹⁶ (1956) y es también una clase de test proyectivo. - Este investigador encontró que el análisis de contenido tuvo - una correlación significativamente consistente con las calificaciones de necesidad de logro en algunas muestras de estudiantes de escuela. Así, McClelland considera que este método es potencialmente válido y puede ser utilizado en niños de corta edad que hagan historias imaginativas.

Lowell encontró que el llamado grupo motivado ejecutó la tarea de una manera más pobre que el grupo bajo de logro en los primeros dos minutos del test, lo que es también un enigma dentro del sistema. Suponiendo que tenemos ejecuciones iguales en la tarea de ordenar palabras, esperamos que el grupo -- más motivado lo haga mejor que el menos motivado.

Otra constancia del valor de esta prueba es dada por -

¹⁶Aronson. Citado por McClelland.

McClelland y Liberman (1949),¹⁷ para demostrar que la ejecución es superior cuando existe motivación de logro, esto es, quienes reconozcan con más facilidad aquellas palabras que denotan éxito, ejecutarán mejor la tarea que aquellos sujetos que presenten dificultad para el reconocimiento de tales palabras. - Esto puede o no ser un fenómeno motivacional, ya que los dos - grupos pueden no haber estado familiarizados con las palabras- estímulo.

Más adelante, Veroff, Willox y Atkinson (1953)¹⁸ mostraron que las mujeres con alta calificación de logro fueron - mejores en un test de anagrama cuando el nivel general de ejecución tendía a retrasarse.

¹⁷McClelland y Liberman. Citados por McClelland.

¹⁸Measuring Human Motivation. Van Nostrand, págs. 12-36.

C A P I T U L O II

CONSIDERACIONES PREVIAS

3. Otras teorías de la motivación

Dentro del campo de la motivación encontramos gran número de teorías, entre ellas tenemos la teoría de Young (1936),¹⁹ quien hizo sentir la necesidad de circunscribir el concepto de motivación psicológica a factores guías de la conducta percibidos conscientemente; por ejemplo, planes, propósitos, intereses, etc. Young señala que tales guías pueden ser modificadas por el estado del organismo y por factores físicos del medio ambiente, por experiencias pasadas, o bien, por influencia cultural. Atribuye a la conducta motivada características de mayor energía, constancia, precisión y rapidez que la observable habitualmente en el individuo o en grupos de individuos --

¹⁹Measuring Human Motivation. Van Nostrand, págs. 12-36.

que no están motivados.

Carl G. Yung, aboga por el método de asociación en psicología. Para ser más práctico, utiliza una lista de 100 palabras a las cuales deben contestar los sujetos con la primera palabra que les venga a la mente. Jung trató de probar el --- tiempo de reacción de los sujetos a cada una de las palabras - estímulo. Considera que el método de asociación no es un método de reproducción a pares de palabras, sino que es visto como un conjunto de estímulos dados a los sujetos, y se observa la manera como reaccionan a ellos; en algunas ocasiones es visto como pasatiempo, una conversación entre experimentador y experimentado. Pero en cierto sentido es más que esto. Las palabras son presentadas como acciones y cosas condensadas. Cuando se presenta una palabra a la persona en experimentación que denota acción, parece como si se presentara la acción por sí misma, y se le pregunta al sujeto: ¿Cómo actuaría hacia esto? - ¿Qué hace en esta situación?

Aunque en realidad también hay ciertas palabras estímulo que denotan acciones, situaciones o cosas a las que el experimentado no puede pensar rápido y con seguridad.²⁰ De esta manera, Jung presenta uno más de los métodos usados para medir

²⁰ Measuring Human Motivation. Van Nostrand, págs. 12-36.

la motivación, aunque en general su método de calificación puede considerarse un tanto subjetivo.

Catell (1958)²¹ conceptúa los motivos como patrones de comportamiento originados por la percepción de incentivos en el ambiente, específicamente los intereses, actitudes y valores. Incluye dentro de los motivos a conflictos, mecanismos de defensa, estructuras dinámicas como el ego, el superego y sentimiento del yo mismo (self).

Miller y Dollard, en su teoría, nos hablan de impulsos (drives), y lo definen como un fuerte estímulo que impele a la acción.

Cualquier estímulo puede llegar a ser un impulso si es lo suficientemente fuerte. Su modelo se denomina estímulo-intensidad y nos dicen que a mayor incremento en la respuesta total, habrá un mejoramiento en la ejecución.

Por otra parte, en el modelo de Hebb se encuentran patrones de estímulo de una clase particular. Este autor define la motivación dándole ciertos atributos neurales. A su teoría se le denomina de Expectación-percepción, en donde se considera a la relación entre el aprendizaje pasado y la percepción -

²¹ Citado por Van Nostrand.

presente necesarios para establecer un motivo.

Brown y Farber han utilizado una especie de sistema miniatura, el cual muestra cómo la frustración puede originar y servir como motivo.

Margan y Stellan (1950) puntualizaron cómo ciertos patrones de conducta abierta pueden ser utilizados para inferir la presencia de motivos y emociones.

Guthrie,²² un teórico del aprendizaje, considera a la motivación como un tipo de aprendizaje latente. El estado motivacional es importante solamente porque determina la presencia y vigor de los movimientos para que puedan entrar en conexión asociativa. El motivo es importante sólo porque lleva -- "a hacer algo al organismo". Sin embargo, les da cierta importancia, ya que va a sostener la conducta y dirigirla hasta que la meta deseada es alcanzada.

De acuerdo con Gordon W. Allport,²³ es importante dar especial atención al problema de los métodos de psicodiagnóstico; se pregunta por qué los métodos proyectivos son tan populares tanto en el diagnóstico como en la investigación, remontándose al siglo pasado para responder a esta pregunta. Así, ---

²²Hilgard. Teorías del Aprendizaje.

²³Gordon W. Allport. Citado por Van Nostrand, pág. 164.

Schopenhauer, con su doctrina de la primacía de lo oculto, hace referencia a las racionalizaciones inventadas por el intelecto de los individuos.

Darwing continúa el énfasis anti-intelectual de aquella época, y presta más atención a la fuerza primaria.

McDougal refinó la stress darwiniana sobre el instinto, con cierto sabor de la teoría de Schopenhauer. Y, por último, aparece Freud con su teoría de la libido. Este autor percibió correctamente que las bases de la conducta pueden estar escondidas en el consciente.²⁴

Podría continuar haciendo mención a otro gran número de teorías de la motivación, sin embargo, para el presente estudio, sólo cabe mencionar una más, que es la base de la investigación, y se refiere a la teoría de McClelland.

McClelland y sus colaboradores delimitan el estudio de la motivación a tendencias establecidas a través de asociaciones entre estados afectivos y experiencias que los producen. Estas asociaciones dan lugar a formas de conducta de tipo fisiológico y a otras de tipo intelectual, típicamente humanas,

²⁴Measuring Human Motivation. Van Nostrand, págs. 164-165.

tales como la realización de metas y valores. Es así como la escuela de McClelland ha dado un paso más a la delimitación de motivos y se ha circunscrito al estudio de motivos particulares. Entre los que se encuentra el motivo de logro, que será explicado y tratado en forma experimental en el curso del presente estudio. McClelland parte de tres hipótesis principales para medir la motivación de logro específicamente:

- a) Se utilizará una técnica parcialmente independiente de la utilizada para definir las otras dos variables importantes de la teoría psicológica contemporánea, llamadas percepción y aprendizaje
- b) La segunda hipótesis se basa en que los motivos pueden ser medidos en la fantasía. Esta suposición -- parte de dos bases principales, que difieren radicalmente de la conducta de solución de problemas y de la percepción verídica. Por otra parte, desde Freud hasta Murray han encontrado a la fantasía de inmenso valor práctico en el desarrollo de la teoría de la personalidad dinámica y motivacional.
- c) La tercera hipótesis nos dice que los motivos pueden ser despertados experimentalmente manipulando las condiciones externas.²⁵

²⁵ Measuring Human Motivation. Van Nostrand. págs. 164-165.

2. Definición de motivo

De acuerdo con la teoría de motivación de McClelland, - que, como se ha establecido, es en la que enfocaremos nuestra atención, tenemos que el motivo es concebido como una construcción hipotética basado sobre diferentes clases de condiciones- antecedentes y como principio reflejado en los variados tipos- de conducta.

Si tomamos el modelo del Despertar Afectivo, encontramos que la definición de motivo es: la reintegración por una - señal de un cambio en el sistema afectivo, en donde reintegración implica el aprendizaje previo. Este sistema concibe a la mayoría de los motivos como aprendidos; cambio en el afecto se utiliza en dos sentidos: el momento de originar un motivo y el momento de adquirir el mismo.

En relación al aspecto anterior, podemos hacernos la - siguiente pregunta: ¿por qué el afecto es usado como base para el motivo? En primer lugar, tenemos que el concepto de motivo será útil sólo si se tiene una base limitada; porque obviamente es muy importante en el control de la conducta; por la importancia que tiene el afecto en la sensibilidad selectiva para guiar y dirigir la conducta de los animales inferiores; por que las diferencias con los animales pueden ser más de grado -

que de clase; porque vemos que los afectos son reacciones difu-
sas que aparecen tanto en los animales como en el hombre; por-
la ventaja del hombre sobre los animales, ya que aquél puede -
construir gran variedad de motivos sobre una base más amplia.²⁶

Una definición de motivo quizá un tanto más objetiva y
particular al caso es: motivo es igual a una meta libremente -
elegida,²⁷ en donde meta es la finalidad que se da a las accio-
nes; y libremente elegida quiere decir, escogida entre dos o -
más alternativas posibles.

En esta definición, como en las anteriores, se presupu-
ne que la mayoría de los motivos son aprendidos, pues se esta-
blecen mediante la asociación de estados afectivos y situacio-
nes que los producen.

Por tanto, un motivo de logro lo vamos a definir como-
sigue: Exito al competir satisfactorio; competencia, idoneidad,
estándar, norma tipo, patrón; excelencia, aquello que sobrepasa
los méritos normales.

Así, la motivación de logro será la finalidad libremen-
te elegida de encauzar la actividad de manera que permita obte-
ner resultados satisfactorios al intentar adquirir habilidades

²⁶McClelland et al., 1953.

²⁷McClelland. Ed. 1953, pág. 38.

consideradas como superiores por la mayoría de las personas.

Por tanto, una conducta motivada se refiere a la secuencia de actos coordinados cuya finalidad es obtener una meta libremente elegida.²⁸

McClelland define la motivación de logro como aquella tendencia a realizar tareas valiosas que representan algún grado de dificultad para quienes las llevan a cabo, e implica que quien las ejecuta, se sienta emocionalmente envuelto y comprometido por ellas.

El concepto general es que los motivos son estados de déficit tensional, el cual energiza al organismo hasta que se restaure el alivio o el equilibrio.

Se define el motivo como aquel que es formado por pares de señales con despertar afectivo, o con las condiciones que producen el despertar afectivo. Un motivo es el resultado obtenido de pares de señales con afecto o las condiciones que lo producen.

Ya se ha visto a través de todas y cada una de las definiciones anteriores que los motivos son, en su mayor parte,

²⁸McClelland. Ed. 1953, pág. 110.

aprendidos, por lo que las condiciones para su adquisición son las que conocemos como "leyes del aprendizaje". Esto es, la fuerza de la asociación motivacional será función de los mismos factores, tales como la contigüidad. La fuerza del motivo se puede referir a la probabilidad que tiene un motivo de ser despertado por una señal particular; o bien, puede referirse a la extensión de un motivo. Vamos a encontrar que para que aparezca un motivo existen una serie de variables tales como: las condiciones familiares, la gran probabilidad de que un motivo sea despertado, tal como se demuestra en el gran número de respuestas de rechazo, la proporción de cambio afectivo, etc.

Existen algunos sujetos cuyas motivaciones de logro -- son despertadas sólo por muy diversas situaciones (ejemplos: - jugar cartas, ganar al futbol, etc.). Algunos tendrán un intenso deseo de ganar a las cartas, otros sólo un deseo mediano en esta área, pero un intenso deseo de obtener buenas calificaciones. Sería imposible hacer una gráfica para cada individuo en la cual se mostrara la intensidad de su motivo de logro, en cada una de las diferentes áreas. La gente varía en sus motivos tanto en intensidad como en extensión, dependiendo del medio ambiente e intereses.

Tratamos de distinguir un motivo de otro en términos -

del tipo de señales que producen afecto. Esto es, la vista de la comida produce motivación de hambre; la vista de la madre - produce motivación de afiliación; la vista de los libros de es cuela produce motivación de logro.

Podemos identificar al hambre en términos de "respuestas de comer"; el motivo de afiliación en términos de relaciones con otros, el motivo de logro en términos de reespuestas - de trabajo, etc.

Todo esto puede parecer simple, pero no es suficiente - por dos razones: en primer lugar, los psicólogos dinámicos arguyen que la esencia de la motivación es su capacidad de elicitar manifestaciones de conducta alternativa, como Frenekel-Bronowik puntualiza: "La conducta abierta y las tendencias motivacionales fundamentales pueden variar independientemente en un sentido estadístico....". En segundo lugar, la manera de definir la motivación no se realciona con nuestra teoría de las -- condiciones que producen afecto.²⁹

Por lo tanto, los motivos se distinguen por el tipo de expectancias y por el tipo de acción.

Al hablar de logro vemos claramente que las expectacioo

²⁹McClelland. Achieving Society.

nes son construidas de experiencias universales, como resolver problemas, tales como: aprender a caminar, hablar, escribir, - etc.

Sin embargo, la definición más clara y objetiva de motivo es: aquella que la define como lo que energiza, sostiene y dirige la conducta hacia una meta determinada.

Para terminar, tenemos el cuadro que presenta McClelland,³⁰ en donde define al motivo como una construcción hipotética concebida así como basada en varias clases de condiciones antecedentes y como principio reflejado en varios tipos de conducta.

El cuadro que se presenta en la página siguiente muestra un resumen sinóptico de las diferentes clases de teorías de la motivación considerando desde los motivos más elementales, hasta los encontrados a través de la fantasía de los sujetos.

³⁰McClelland. The Achievement Motive, pág. 14.

POSIBLES FUENTES DE MOTIVOS REFLEJADOS EN TIPOS DE CONDUCTA

- | | | |
|---|---------------------------------------|--|
| <p>1. Biológicamente definido, necesidades de supervivencia -privación de comida- etc. (Hull)</p> | <p>"Modelo de supervivencia"</p> | <p>1. Respuestas adaptativas, las cuales permiten o promueven la supervivencia (reducción necesidad)</p> |
| <p>2. Estímulo de intensidad (Miller y Dollard)</p> | <p>"Modelo estímulo intensidad"</p> | <p>2. a) Respuesta incrementada externa
b) Mejoramiento en la ejecución (aprendizaje)</p> |
| <p>3. Patrones de estímulos de una clase particular
a) Situaciones estímulo, las cuales evocan diferentes grados de correspondencia entre la expectativa y la percepción (Hebb)
b) Situaciones estímulo, las cuales evocan tendencias incompatibles de respuesta produciendo frustraciones (Brown y Farber)</p> | <p>"Modelo estímulo patrón"</p> | <p>3. Patrones de respuesta

a) Dirección organizada de la conducta, la relatividad de una serie de actos

c) Patrones de respuesta distintivos -medidos en el cerebro, o en la conducta abierta</p> |
| <p>4. Pares de señales con discrepancias en el nivel de adaptación, produciendo afecto -inicialmente (McClelland et al.)</p> | <p>"Modelo de Despertar-Afectivo"</p> | <p>4. Libertad de elección de una meta orientada con hábito y factores situacionales -minimizados, conocidos o randomizados.</p> |

- a) Acercamiento rechazado bajo las condiciones anteriores
- b) Frecuencia con tales clases de meta orientada a través (R's) son elegidas para incluirlas en la fantasía

5. Trabajos experimentales

En uno de sus libros,³¹ McClelland nos dice que la investigación de la motivación ha sido guiada por tres hipótesis: 1. El método de medida que al final será parcialmente independiente de los métodos desarrollados para definir la percepción y el aprendizaje. 2. Los motivos pueden ser medidos en la fantasía. 3. Los motivos pueden ser despertados experimentalmente por condiciones experimentales externas.

Teniendo ya cierta base teórica de cómo son concebidos los motivos, veamos ahora algunos de los trabajos experimentales presentados por McClelland y sus colaboradores, así como por otros teóricos interesados en el mismo tema.

Uno de los trabajos experimentales de David McClelland fue llevado a cabo con estudiantes del sexo femenino, a las que se les dio una serie de tareas para ejecutar con las si---

³¹Studies in Motivation. McClelland. págs. 40-41.

güentes instrucciones: "Las pruebas que están tomando indican el nivel general de inteligencia de una persona. Estas pruebas fueron seleccionadas de una batería que fue usada para elegir a personas de alta capacidad administrativa para posiciones en Washington durante la pasada guerra. Así, junto con la inteligencia general, demostraron la capacidad de los individuos para organizar material, su habilidad para evaluar situaciones difíciles de manera rápida y certera y si el individuo puede o no aparecer como líder.³²

Lo importante de este estudio es el hecho de que el individuo es evaluado en términos de estándares de excelencia, - inteligencia y liderazgo. Tales instrucciones despertarán en la mayoría de las personas a quienes se les aplican el deseo de hacer bien las tareas, el deseo de aparecer y demostrar alguna capacidad de liderazgo.

Cualquier diferencia en la subsecuente conducta de fantasía de los dos grupos puede ser atribuida a la diferencia -- del nivel del despertar del motivo de logro en ambos grupos.

Después de estas pruebas se reunió a los sujetos para escribir historias sugeridas por medio de transparencias, dán-

³²McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953, pág. 105.

doles 5' para cada una de ellas. Las transparencias representaban gran variedad de situaciones de la vida común y corriente, en particular acerca del trabajo. En el lenguaje no técnico, las historias representan ejemplos cortos de cosas que la gente piensa o imagina más a menudo en un estado de motivación relacionado con el logro.

Aquí debe considerarse por un momento a la fantasía como un tipo de conducta que tiene muchas ventajas sobre cualquier otro para reflejar sensitivamente los efectos del despertar motivacional. En la fantasía, cualquier cosa es simbólicamente posible; por otro lado, está menos limitado por la realidad o por las habilidades de las personas. La fantasía es menos fácilmente influenciada que otros aspectos de la conducta.

Con este método se compararon las historias de los sujetos que presentaron despertar motivacional, con las de aquellos que trabajaron en situación normal. Inmediatamente se notan ciertas diferencias: las historias escritas bajo condiciones de "despertar" contienen más referencias a estándares de excelencia, y lo hacen bien o quieren hacerlo bien, con respecto al estándar.

Estos son los resultados; sin embargo, debe tomarse en cuenta que ya lo hicieron notar los filósofos y economistas --

del siglo XIX, que una proposición experimental no hace suposiciones de cómo el motivo de logro va a afectar a la fantasía; simplemente toma cualquier diferencia que aparezca en historias escritas bajo el despertar y condiciones normales, con tal que tenga un sentido teórico y los usa como medios para detectar la presencia del motivo de logro.

No hubo diferencia en la frecuencia de varios tipos de historias en condiciones de "despertar". Así, la historia o la secuencia de logro no puede ser considerada como un signo de la presencia de alta motivación de logro; de cualquier modo, puede considerarse como un buen caso a priori en estos estudios.

"No hay necesidad de dar una lista y definir los diferentes aspectos de la fantasía, o si estos aspectos cambiaron bajo condiciones de 'despertar' de logro en estudiantes o no. Estas diferencias han sido ampliamente descritas en otra parte".³³ "Estudios hechos acerca del motivo de logro en diferentes países han comprobado que sí influye tal motivo en los sujetos puestos a prueba, sin embargo, existen diferencias debidas a la cultura".³⁴

³³ McClelland et al. 1953; Atkinson, 1958.

³⁴ Ibidem.

Por otra parte, se ha visto que las mujeres con un alto nivel de logro provienen de la clase media, más que las de las clases más altas o más bajas. Las mujeres con alto nivel de logro tienen mejor memoria para tareas incompletas, son más activas en el colegio y actividades de comunidad, son más resistentes a las presiones sociales, etc.³⁵

En la figura 2 aparecen los resultados obtenidos por Lowell, en donde obviamente los sujetos con un alto nivel de logro con respecto a los de bajo nivel de logro van ejecutando mejor las tareas de grupo. Los de alto nivel de logro parecen estar interesados en ejecutar un aprendizaje mejor como lo hemos venido haciendo. Por lo tanto, puede suponerse que tales sujetos (los altos) harán mejor cualquier clase de tarea bajo cualquier circunstancia. Pero tal no es el caso, no se trata de que vayan a ejecutar más rápido la tarea, y si es así, ésta deberá tener un significado de logro para ellos. Esto lo podemos observar mejor en la siguiente tabla (tabla 1) adaptada de un experimento de French (1955).³⁶

³⁵Citado por McClelland. "The Achievement Motive".

³⁶Ibidem.

CONDICIONES EXPERIMENTALES

	Relajada	De tarea	Recompensa extrínseca
MOTIVACION INICIAL			
Alto nivel de logro	17.73	29.80	18.20
Bajo nivel de logro	15.40	16.60	22.47
Correlación con la- motivación inicial	0.03	0.48*	0.02

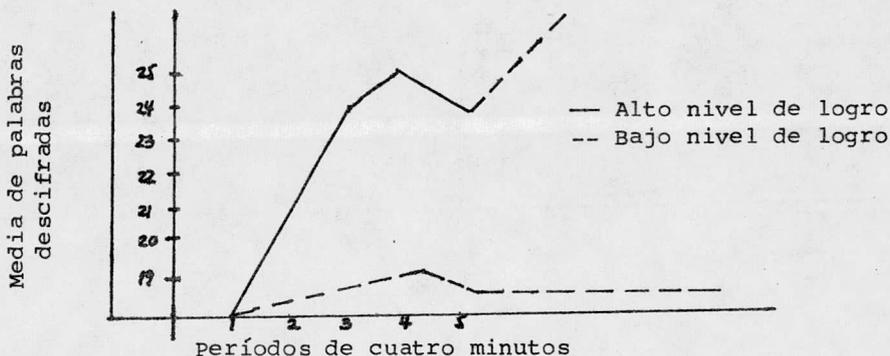
*Las correlaciones fueron significativas al 1%, es decir, que pueden presentarse una vez en 100, por el azar.

En condiciones experimentales de relajamiento, los sujetos con alto nivel de logro no hicieron significativamente mejor la tarea de descifrar palabras; esto se debió a que el experimentador apartó todo significado de logro en las instrucciones, las cuales fueron dadas de la siguiente manera: "Ahora estamos experimentando y apreciamos mucho su cooperación. Que remos encontrar qué clase de calificación obtiene la gente en este tipo de tareas".

En condiciones experimentales de tarea, se les dijo a los sujetos que el test medía una habilidad crítica (habilidad de idear rápida y acertadamente con material desconocido para ellos), es de interés para su inteligencia general, así como para su futura carrera. Cada uno tratará de ejecutar lo mejor que pueda. Bajo estas instrucciones, los sujetos con alto ni-

vel de logro medidos unos meses antes, ejecutaron significativamente mejor que los de bajo nivel de logro.

Finalmente, en la condición experimental extrínseca, a los sujetos se les dijo que se quería observar qué tan rápido podían trabajar en un test clave sin marcar errores.... Las cinco personas que tengan las mejores calificaciones en 5 minutos se les permitirá irse en seguida; los demás tendrán períodos de práctica y tests.



Calificaciones de la media de palabras descifradas en períodos de 4 minutos en sujetos con calificaciones de alto nivel de logro.

Tomando en cuenta todos los factores, podemos concluir que un alto nivel de logro llevará a la persona a "ejecutar mejor" cuando es posible.³⁶

³⁶ Atkinson y Reitman, 1958. Citado por McClelland.

Un experimento importante llevado a cabo por McClelland es el que a continuación se describe:

"Despertando el motivo de logro en varias condiciones experimentales".³⁷

Se ha encontrado que el motivo de logro puede ser manipulado experimentalmente, de la misma manera que el motivo de logro lo es en el animal de laboratorio. Esta analogía nos lleva a esperar que el grado de despertar será una función directa de privación (fracaso) y una función inversa de satisfacción (éxito).

Las siguientes seis condiciones de despertar para ser descritas fueron dictadas por la noción errónea de la naturaleza del motivo de logro.

Esto es: al principio, nuestra atención estuvo enfocada sobre la manipulación de éxito y fracaso con la expectativa que un "grupo éxito" mostrará el más bajo nivel de logro, un grupo neutral un moderado nivel de logro, y un grupo fracaso el más alto nivel de logro.

Más adelante se ve que el motivo tuvo que ser despertado

³⁷ McClelland. The Achievement Motive, pág. 99.

do por señales y que puede ser afectado por el éxito y el fracaso; de esta manera se cambiaron los métodos de despertar y se observó qué sucede con el motivo después de ser despertado. Así, las primeras tres condiciones experimentales -relajada, -neutral y logro orientado- representan, a grosso modo, tres --grados sobre un continuum de motivo de logro despertado, mientras que las segundas tres condiciones -éxito, fracaso, éxito-fracaso- representan las tres posibles salidas para motivos --despertados.

a) Condición relajada. El experimentador se hizo pasar por estudiante de college y así se introdujo en el salón de sujetos para experimentación del mismo grado escolar. Se esforzó por dar la impresión de la poca importancia que tenían las tareas que iban a ejecutar. Tales tareas fueron presentadas como tests en el desarrollo de la etapa que ha sido inventada recientemente.

A los sujetos no se les preguntó nombre. El experimentador trató de dar la impresión de que no estaba tomando en serio la situación, sino sólo tratando de encontrar nuevas ideas.

Las pruebas usadas fueron de papel y lápiz, una de cuatro minutos para tareas de anagrama, una de tres minutos para tareas de descifrar palabras y cuatro minutos de perseveración

motora, en cada una de las cuales los sujetos tuvieron que escribir algo tan rápido como les fuera posible.

Para esta condición se hicieron muchos esfuerzos para minimizar las señales de logro en las instrucciones. Seguido a este período de 20 minutos de ejecución de tareas de papel y lápiz bajo condiciones muy relajadas, apareció otro experimentador para aplicarles el TAT con el procedimiento estándar.

Se aplicó a un grupo de ambos sexos, pero sólo las calificaciones de los hombres se usaron.

b) Condición neutral. La palabra neutral se usó para describir la condición en la cual la medida imaginativa de motivación de logro se presentó sin tratar de manipular en ningún sentido la motivación de los sujetos. En esta condición se desenfatisó la importancia de la situación de los sujetos. En otras condiciones se incrementó el énfasis sobre las condiciones de los sujetos. Es decir, en esta condición ni se disminuyó ni se incrementó el nivel de motivación, sino más bien se trabajó en una situación normal. El experimentador se introdujo como un estudiante graduado que está haciendo una investigación psicológica para su tesis de maestría. Explicó -- que quiere establecer unas normas para su test y que la cooperación sería del grupo será necesaria para obtener magníficos-

resultados. No se hizo saber a los sujetos las capacidades -- que medía el test. Después de ganarse la cooperación del grupo, se les administró el TAT.

Después del TAT, se dieron a los sujetos instrucciones específicas para una tarea de anagrama de 20 minutos. Esto se hizo para evitar cualquier contaminación del TAT con los sentimientos subjetivos de éxito y fracaso, y también para recolectar datos sobre la relación entre motivo de logro y la subsiguiente ejecución. Los sujetos en este experimento fueron mujeres no graduadas de la clase de psicología elemental.

c) Condición de logro orientado. (Referido como Ego-involucrado, por David McClelland³⁸). Es el primero en el cual el experimentador usa señales adicionales de logro. Después de haber sido presentados por el señor "X" de la Universidad "W", se dijo que está dirigiendo una investigación psicológica y se hizo la siguiente indicación a los sujetos: "Los tests -- que van a hacer indican, en general, el nivel de inteligencia de las personas. Fueron tomadas de un grupo de pruebas que se usaron en Washington para seleccionar a administradores y candidatos a oficial de la OSS durante la guerra pasada. Así, -- junto con la inteligencia general, se busca la capacidad del -

³⁸Citado por McClelland et al., 1949.

individuo para organizar material, su habilidad para evaluar - situaciones rápida y acertadamente, en fin, estos tests demues tran si la persona es apta para funcionar como líder."

Se dio a los sujetos 12 minutos del test de anagrama, - con las mismas instrucciones que en la Condición Neutral. Después, se aplicó el TAT. Para mantener el alto nivel de logro, el experimentador dio las instrucciones estándar del TAT, di-- ciendo: "Este test involucra, entre otras cosas, inteligencia- creativa, escuchen con cuidado, así lo pueden hacer mejor". - Un segundo experimentador vino después a administrar el test y a completar las instrucciones estándar.

Aquí se puede notar cómo el logro está involucrado con el TAT directamente. En general, nuestro método ha sido des-- pertar motivación de logro antes de administrar el TAT y notar los efectos sobre las historias imaginativas que han sido es-- critas siguiendo las instrucciones neutrales dadas por otro experimentador. La razón de usar un nuevo experimentador es pa-- ra sugerir un rompimiento entre las instrucciones de logro --- orientado y el TAT por el mismo, de tal manera que los sujetos al escribir sus historias no estarán inhibidos por el temor de que no están apareciendo "inteligentes". El logro involucrando el TAT directamente no acusó ninguna inhibición en la histo

ria escrita. Esencialmente, la condición de Logro Orientado - fue una en la cual, junto con las señales de logro en la forma de instrucciones especiales, se introdujo el elevar la motivación de los sujetos, pero sin hablarles de sentimientos de éxito y fracaso. Los sujetos fueron del sexo masculino, de la -- clase de psicología en una universidad.

d) Condiciones de éxito, fracaso, éxito-fracaso. Las instrucciones de logro relacionado en estas condiciones se introdujeron para elevar la motivación de los sujetos como en la condición de logro orientado.

Junto con esto, se trató de introducir los sentimien--tos de éxito y/o fracaso. Los mismos tests de papel y lápiz - fueron usados en la Condición Relajada y presentados como lo--gro altamente relacionado, y en la condición de éxito a los sujetos se les llevó a creer que su ejecución sobre ellas fue -- muy buena por medio del siguiente procedimiento.

El experimentador se presentó como una persona que administraría algunos tests. A los sujetos les fue entregado un panfleto conteniendo los tests ya descritos en la condición relajada. El primer test (anagramas) fue precedido solamente -- por las instrucciones sobre la forma de ejecutarlo. Al finalizar esta tarea, se suplicó a los sujetos contar el número de -

palabras que habían completado y registrarlas sobre el pliego de papel para tal propósito. En seguida completaron el cuestionario dando el nombre, grado escolar y el IQ (si lo sabían) y un estimado de su inteligencia general (por arriba del promedio y por abajo del mismo). El propósito de estos items fue elevar el motivo de logro de los sujetos haciéndoles saber que las calificaciones de este test serán asociados con su nombre y el número de otros factores de logro relacionado.

Viendo esto, el experimentador dijo que quizá tendría el suficiente tiempo para explicar la naturaleza de estos tests. Entonces procedió de manera seria e imprevista con la explicación de los tests:

Los tests que están tomando ustedes directamente indican el nivel general de inteligencia de la persona. Estos tests han sido tomados de un grupo de tests que fueron usados para seleccionar personas de alta capacidad administrativa para posiciones en Washington durante la pasada guerra. Así, junto con la inteligencia general, ellos indican la capacidad de los individuos para organizar material, su habilidad para evaluar situaciones difíciles rápida y acertadamente; en resumen, estos tests demuestran si una persona es o no conveniente para ser líder.

La presente investigación es conducida por la Marina - para determinar cuáles instituciones educacionales tienen el - mayor porcentaje de estudiantes con cualidades administrativas mostradas por calificaciones superiores en este test. Por --- ejemplo, se ha encontrado que la Universidad "W" es excelente - a este respecto. A ustedes les está permitido calcular sus -- propias calificaciones, de tal manera que puedan determinar -- qué tan bien están haciéndolo en comparación con los estudian- tes de la Universidad "W".

Se les facilitaron ciertas normas que permitían a la - mayor parte de los estudiantes sobrepasar a los de la Universi- dad "W". Esta universidad se usó como marco de referencia, -- pues los estudiantes de la Marina sentirían cierto deseo de so- brepasar a los de la Universidad "W". Al final de todos los - tests, los sujetos completaron y sumaron sus calificaciones pa- ra cada test y las normas generales demostraron que la mayor - parte de los sujetos tuvieron éxito. Otro experimentador vino posteriormente a aplicarles el TAT de la manera usual. Los su- jetos fueron hombres y mujeres de una gran universidad, aunque sólo fueron utilizadas las calificaciones de los hombres.

d) Condición de fracaso. Para esta condición se em--- plea el mismo procedimiento que para la condición de éxito, --

con una excepción. Las normas citadas para ambos tests y la -
batería fueron tan altas que la mayoría de los sujetos por de-
bajo de ellas experimentaron sentimientos de fracaso. Los su-
jetos fueron mujeres no graduadas de un colegio de artes.

e) Condición éxito-fracaso. Esta condición difiere de
las dos anteriores, en que las normas fueron citadas después -
de un test inicial y al final de la batería. Las normas cita-
das para el primer test fueron bajas, como en la condición de-
éxito, de tal manera que la mayoría de los sujetos tuvieron --
éxito. Sin embargo, las normas dadas para la batería completa
fueron aquellas de la condición de fracaso, tanto que la mayo-
ría de los sujetos fracasaron en casi todo el test después de-
haber esperado éxito. Los sujetos fueron los mismos que se --
utilizaron en la condición de logro orientado.

Otro estudio basado en la teoría de la motivación de -
McClelland, es el realizado por Winterbottom (1953),³⁹ quien -
hace hincapié en la posible relación entre el nivel de logro y
el desarrollo económico. El fundamento del experimento es tra-
tar de descubrir cómo los padres, y particularmente las madres,
provocan alto interés de logro en sus hijos. Primero se obtu-
vieron las calificaciones de nivel de logro de un grupo de 29-

³⁹ Winterbottom, 1958, págs. 462-468. Citado por McClelland.

niños de ocho años de edad y después se hicieron entrevistas - para determinar si las madres de los "altos" tenían diferentes actitudes hacia los niños. Encontró que las madres de los "altos" esperaban que sus hijos realizaran más tempranamente las siguientes actividades: a) conocer el camino alrededor de la ciudad; b) ser activos y enérgicos; c) tratar de ser fuertes - para las cosas por ellos mismos; d) hacer sus propios amigos, - y e) trabajar bien en competencia.

Más adelante, las madres de los "bajos" reportaron más restricciones: no querían que sus hijos jugaran con niños no - aprobados por los padres, ni que hicieran decisiones importantes por ellos mismos. El cuadro aquí presentado es claro. La mayor parte de los padres con altos niveles de logro tenían es tándares más altos para sus hijos: ellos esperaban la realización por ellos mismos a edad temprana.^{39a}

Anterior a este estudio, Winterbotton (1953),⁴⁰ trabajó también con niños de ocho años de edad y con sus madres. - En este caso, la motivación de logro fue medida por el análisis del contenido de historias imaginativas y las madres fue-- medida por el análisis del contenido de historias imaginativas

^{39a} Winterbotton. Citado por McClelland. The Achievement Motive.

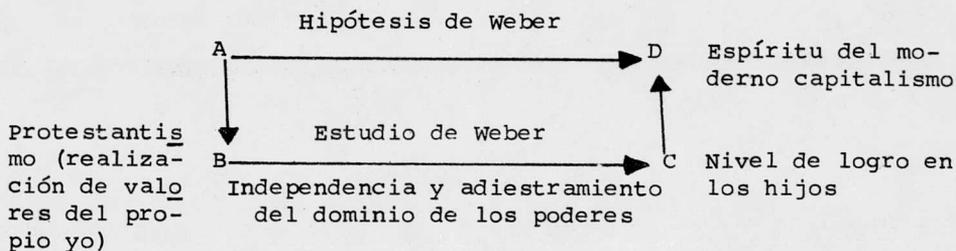
⁴⁰ Winterbotton, 1953. Citado por McClelland.

y las madres fueron entrevistadas para conocer sus técnicas de socialización. El uso de rompecabezas verbales y material para llegar al logro no se relacionó con las calificaciones de nivel de logro, pero los rompecabezas físicos se relacionaron con una probabilidad de 0.05 ($p < 0.05$).

Es interesante el paralelo histórico encontrado en los estudios del psicólogo alemán Max Weber (1904),⁴¹ descritos en relación a la Reforma Protestante de cómo producir un nuevo tipo de carácter, el cual infundía un espíritu más vigoroso en las actitudes de ambos trabajadores, tanto de los europeos como de los que resultaron del desarrollo de la nueva industria capitalista. Si la reforma protestante representó un cambio hacia la propia realización, y si el "nuevo espíritu capitalista" incrementó el nivel de logro, entonces, la relación encontrada por Weber pudo haber sido duplicada al nivel social en la historia de Europa occidental. El diagrama que se presenta en la página siguiente muestra dicho paralelo.

El estudio de Winterbottom sugiere un medio psicológico por el cual puede haber surgido el desarrollo histórico descrito por Weber. La Reforma Protestante pudo haber llevado a una dependencia y dominio anterior, lo cual lleva a un nivel

⁴¹Max Weber, 1904. Citado por McClelland.



de logro superior que, a su tiempo, llevará al surgimiento del moderno capitalismo. Weber define el motivo de logro como "un hombre que no hace nada por su salud por él mismo, excepto en el sentido irracional de tener bien hecho su trabajo".⁴²

En otro estudio realizado con niños alemanes de la ciudad de Kaiserslautern, McClelland, Storre, Knapp y Eendt (1958), notaron que el liderazgo no se relaciona con un alto nivel de logro, sino por el contrario, los muchachos con un alto nivel de logro no eran o no son los futuros líderes. Esto se nota al observar que el nivel de logro es generalmente una característica "buena", como la inteligencia, la cual lleva a un gran éxito en la vida.

Mariam,⁴³ en otro estudio, nos dice que queda comprobada la influencia que tiene la evaluación de las realizaciones --

⁴²Weber, 1904, pág. 71. Citado por McClelland.

⁴³Mariam, Ibidem.

efectuadas en los primeros años de la vida durante la adquisición y desarrollo del motivo de logro.

Tomando en cuenta que los motivos se engendran en la infancia y dependen en gran parte de la actuación de los padres, se supone que deberían existir diferencias entre las pautas educativas de los sujetos que desarrollan alta y baja motivación de logro. Se aplicó la prueba de Apercepción Temática a los niños, quienes tenían el mismo nivel intelectual, pertenecían a la clase media, vivían en la misma comunidad e iban a la misma escuela. Se entrevistó a las madres con el objeto de ver si habían fomentado la adquisición y desarrollo de habilidades, restricciones que imponían y sanciones con que premiaban o reprendían la conducta de sus hijos. La hipótesis era: los padres -- con alta motivación de logro favorecerán la adquisición de habilidades, independencia y dominio de la situación a temprana edad; mientras que los padres con baja motivación de logro establecerían menos restricciones.

Las entrevistas incluían preguntas sobre la adquisición de 20 habilidades y la edad en que la madre las había exigido, o suponía haberlo hecho para educar a sus hijos; ejemplos de tales habilidades eran: capaz de estar solo en casa, defender personalmente sus derechos ante sus compañeros, elegir sus propios amigos, conocer el vecindario y otros lugares de la co-

munidad, hacer nuevas cosas por sí mismo sin pedir ayuda a su madre, ser activo y enérgico al brincar, ser capaz de divertirse por sí solo, hacer buen papel al competir con otros chicos, tratar de ocupar los primeros puestos en juegos y deportes.

Para conocer los aspectos restrictivos de la educación se establecieron 20 puntos, entre los cuales estaban: no pelear con otros niños cuando haya lugar a ello, no jugar con desconocidos, no ganar dinero, ni tomar un trabajo sin consentimiento de los padres, no decidir por sí mismo las cosas que pueden hacer en sus tiempos libres, etc.

Las consecuencias emocionales de haber adquirido o no habilidades y haber cumplido o no con las normas restrictivas se investigaban con preguntas acerca de las reacciones recompensadoras, mentales o de castigo. Se solicitó también se valorasen las realizaciones de sus hijos comparándolas con las de --- otros.

Los resultados señalaron lo siguiente:

1. Las madres con alta motivación de logro reportaban mayor número de exigencias a sus hijos en edad más temprana. Generalmente, las exigencias del cuestionario eran exigidas como media a los 8 años, pero en el grupo de altos a los 7.

2. Las madres con alta motivación imponían restricciones, pero a edad más temprana y siempre que hubieran adquirido ciertas habilidades con respecto a las restricciones. A los 10 años, se habían establecido de 12 a 13 restricciones, mientras que en los bajos, de 16 a 17 restricciones. La diferencia es estadísticamente significativa al .05.

3. Las madres con alto nivel reaccionaban emocionalmente en forma más intensa a las realizaciones de sus hijos que las de los bajos y proporcionaban con mayor frecuencia recompensas de tipo físico tales como caricias. La diferencia de recompensa en relación a lo físico y verbal fue también de .05.

4. Las opiniones de las madres de alto nivel, al hablar de sus hijos, eran mejores que las externadas por las madres de baja motivación. Las primeras consideraban hábiles y capaces en proporción a las segundas.

Rosen y d'Andrade⁴⁴ encontraron que el desarrollo de la motivación de logro depende, además, de la interacción entre ambos padres e hijos. Observaron directamente la conducta de los padres cuando su hijo resolvía juegos de habilidad y compararon la de los padres de 20 niños que habían alcanzado el cuar

⁴⁴Rosen y d'Andrade. Citado por McClelland, 1961.

til inferior de la calificación. Todos los niños pertenecían - al mismo nivel social, de raza blanca, tenían la misma capaci-- dad intelectual y su edad fluctuaba entre los 9 y los 11 años.- Encontraron que los padres con alta motivación esperaban que -- sus hijos hicieran tareas más altas, rompecabezas más difíciles, etc. Por otra parte, se notaban vivamente interesados en la -- ejecución de sus hijos, sobre todo las madres, quienes los esti mulaban, reían, hacían bromas y aligeraban la tensión cuando fa llaban. Los autores del estudio señalan que las madres de baja motivación aparentemente no se sentían involucradas en las ta-- reas de sus hijos como las del primer grupo. Los padres de los bajos intervenían más que los de los altos, lo hacían en forma autoritaria y dando instrucciones específicas sobre cómo resol ver la tarea. Aparecían en términos generales, como dominantes, imponían su opinión y disminuían la libertad de acción del chi co.

El mismo Rosen (1959)⁴⁵ encontró que la correlación en tre la edad que las madres exigen mayor número de demandas de - habilidad e intensidad del motivo de logro varía en los diferen tes niveles sociales. En la clase media, el índice de correla ción obtenida fue de $-.19$ y su nivel de significancia estadísti ca fue de $.05$. Esto indica que en dicho status social el moti

⁴⁵Rosen. Citado por McClelland, 1961.

vo de logro es más intenso. En la clase alta los resultados si guieron la dirección prevista, sin embargo, la correlación -----.07 no es significativa. En la clase baja la correlación obtenida .04, señala que en el status bajo el motivo de logro es -- más intenso mientras más tarde se exija habilidad e independen- cia. La causa de este fenómeno peculiar de la clase baja, obe- dece a la tendencia a exigir en épocas muy tempranas, habilida- des relacionadas exclusivamente con el cuidado personal, tales- como comer y vestirse solo, ayudar en las labores del hogar, y- no van acompañados en la mayoría de los casos de interés simul- táneo de parte de las madres por desarrollar otro tipo de habi- lidades. Diríase que en el grupo de bajo status social funda- mentalmente se habilita al niño para reducir el trabajo que pue da originar a los encargados de cuidarle, de manera que no se - despierte interés (afecto) por el ejercicio de sus facultades - en la medida necesaria para hacer de ello una meta.

Se ha pensado que los orígenes del motivo de logro de- ben buscarse en las normas culturales predominantes y, en espe- cial, en la creencia religiosa, porque proporciona diversos con ceptos acerca de la utilidad y consecuencias de la actividad hu- mana. Se ha supuesto que la religión protestante que estima -- buenos todos los trabajos porque llevan a hacer del mundo una - mansión digna de Dios y recomienda que se lleven a cabo con per

fección, favorece la tendencia a desarrollar actividades personales, más que en otras concepciones religiosas que predicán el alejamiento de los bienes terrenos para no obstaculizar la contemplación divina.

Ahora bien, las investigaciones de Rosen y Veroff,⁴⁶ - en Estados Unidos, proporcionan datos contrarios; el primero reporta que los protestantes muestran mayor motivación de logro - que los católicos, y el segundo nos dice lo contrario. La diferencia entre los resultados de cada estudio parece obedecer a - que emplearon sujetos de diversos niveles sociales.

La frecuencia de las imágenes de logro en lecturas educativas que podrían considerarse representativas de los valores predominantes en cada nación; han señalado que han sido más frecuentes en países protestantes que en católicos, tanto en 1925- como en 1950; los promedios para los primeros han sido 1.70 y - 1.82 contra 1.47 y 1.75 para los segundos; sin embargo, las diferencias no son estadísticamente significativas de manera que - no se puede afirmar que existe una relación determinante entre - religión y nivel de logro.

En resumen, se puede señalar que los estudios experi--

⁴⁶Citado por McClelland, 1961.

mentales mencionados indican que la adquisición de alta motivación de logro tiene lugar en ambientes que demandan la adquisición y ejercicio de actividades proporcionales a la capacidad del individuo, de la ejecución y de su asociación con afectos positivos predominantes.

Carndell, Preston & Rabson (1960)⁴⁷ estudiaron a 33 niños de cinco años de edad y a sus madres. La motivación de logro no fue estimada por el método proyectivo, sino por rangos de esfuerzos de logro en la escuela; el material de recompensa para logro fue medido en el hogar. Una correlación de 0.42 -- ($p < 0.01$) se encontró entre las dos variables.

a) Investigaciones con personas de alta y baja motivación

En estas investigaciones se comprueba que los de alta motivación mostraron más calidad, precisión y rapidez que los de baja motivación en tareas instrumentales para la consecución de metas, y también en aquellas que implican adquisición y desarrollo de habilidades nuevas, toda vez que representan oportunidades de obtener nuevos logros.

McClelland (1961),⁴⁸ ha señalado que no se observan di

⁴⁷Citado por McClelland, 1961.

⁴⁸Ibidem.

ferencias en ambos grupos en la ejecución de tareas de tipo rutinario, como poner cruces en un círculo, pero sí, en tareas - que requieren cierta inventiva, tales como solución de problemas y aquellas que reflejan la destreza alcanzada a través del esfuerzo personal, como son los juegos de habilidad y riesgo.- El mismo autor comparó, en 1958, los puntajes de motivación de logro de 26 niños de kindergarden obtenidos por la técnica grafológica para iletrados de Aronson, misma que tiene correla--- ción positiva con el TAT de motivación de logro, con su conducta en el juego de riesgo de aros voladores. Cada niño tuvo 10 intentos y antes de llevarlos a cabo fijaban el riesgo que tomaría a través de la distancia en que colocaba su objetivo. - El aumento de distancia implicaba aumento de riesgo y posibilidad de fallar. Los resultados señalan que los niños con alta-motivación tendían a fijar distancias intermedias, mientras -- que los de baja, muy cortas o muy largas; la diferencia entre-ambos grupos, 1.83, es estadísticamente significativa al 0.01.

Resultados similares fueron obtenidos por Atkinson, -- Bastian, Earl, Litwin (1960),⁴⁹ al aplicar juegos similares a-estudiantes de un curso de psicología elemental, cuya edad --- fluctuaba entre 17 y 18 años. Observaron que los de alta motivación manifestaban preferencia por distancias intermedias que

⁴⁹ Citado por McClelland, 1961.

representa un 50% de éxito y un 50% de error, sobre distancias cortas en las que el éxito es seguro o muy largas en las que es remoto y, además, tendían a aumentar el riesgo a medida que dominaban el tiro desde una distancia determinada. Los de baja motivación eran menos metódicos y empleaban preferentemente distancias extremas. La constancia en la ejecución de las tareas emprendidas por personas con alta motivación de logro, ha sido demostrada por Clark y McClelland (1950),⁵⁰ al pedir a un grupo de sujetos que formularan tantas palabras como pudieran a partir de la palabra clave, durante 12 minutos. Se encontró que una vez que el recuerdo de las palabras era escaso, los de baja motivación disminuían el esfuerzo e incluso daban por terminada la tarea, mientras que los de alta motivación lograban recuperar su producción después de tales lagunas.

Lowell (1952),⁵¹ puso de manifiesto que la motivación de logro crea una disposición favorable para resolver problemas con eficiencia. Elaboró un test de 240 palabras de cuatro y cinco letras que aparecían en desorden y debían acomodarse para formar una palabra con sentido; fueron presentadas en un folleto de 10 hojas y se daban dos minutos para resolver cada una. Se aplicó también la prueba de motivación de logro y, en

⁵⁰Citado por McClelland, 1950.

⁵¹Idem, 1952.

base a las calificaciones obtenidas de esta última, se formaron dos grupos: "altos y bajos". Los primeros resolvieron mayor número de palabras y, a medida que aumentaban las hojas, aumentaba el número de respuestas correctas, mientras que los de "bajo" disminuían. Todos los sujetos tenían el mismo nivel intelectual.

El siguiente estudio de Atkinson y Litwin (1960),⁵² -- destaca la influencia perturbadora de la ansiedad en la calidad de la ejecución y también la actitud realista, cauta y a la vez esforzada de las personas con alta motivación, misma -- que determina mayor eficiencia en sus actividades. Además de aplicar la prueba de motivación de logro, se aplicó el test de ansiedad MAT, que explora la preocupación para evitar fracasos. De acuerdo con los resultados de ambas pruebas, los sujetos fueron clasificados en los siguientes grupos: 1) alta motivación de logro -escasa ansiedad; 2) baja motivación de logro -mucho ansiedad; 3) alta motivación de logro -baja ansiedad, y 4) baja motivación -baja ansiedad. Los resultados fueron los previstos, se suponía que el primer grupo tendría mayor éxito que los demás en el juego de aros movidos por su tendencia a desarrollar habilidades y a dominar situaciones, esco

⁵²Citado por McClelland, 1960.

gería igual número de posibilidades de éxito y fracaso, es decir, 0.50 y 0.50, respectivamente, y que el segundo grupo movido por su temor al fracaso escogería distancias muy cortas en las que tendría seguridad de ganar, o bien, distancias largas en las que las posibilidades de fallar eran tantas que evitarían el sentimiento de pena si el fracaso realmente ocurría. - Se esperaba que el tercer y cuarto grupos quedaran en posición intermedia y efectivamente ocurrió.

Para tener un dato sobre la eficiencia de estos grupos en situaciones de la vida real, se compararon calificaciones y tiempo empleado en resolver el examen final del curso de psicología de cada uno de ellos. Se encontró que los del grupo de alta motivación de logro -escasa ansiedad, emplearon más tiempo y obtuvieron mejores calificaciones. El promedio fue de 102.3 y colocó al 67% de este grupo en los rangos superiores de calificación. Solamente el 7% quedó en los rangos superiores de calificación inferior. El grupo de baja motivación de logro -alta ansiedad, fue el que empleó menos tiempo en resolver el examen. Su calificación promedio fue de 82.5, colocando al 53% de los sujetos en rangos bajos y sólo el 25% en rangos superiores. Los grupos de alta motivación de logro -alta ansiedad y baja motivación de logro -baja ansiedad, ocuparon posiciones intermedias.

Estas investigaciones señalan que la conducta de las personas con alta motivación de logro, es más frecuente y controlada que la de las personas que han desarrollado un motivo en pequeña escala. Según Bally (1945), estas personas aparentemente logran una visión de conjunto, que aumenta las posibilidades de percepción del campo y permite que la actividad, -- además de satisfacer la demanda inmediata, adquisición y mejor conocimiento, entre en relación con los objetos circundantes.

Atkinson y McClelland,⁵³ reportaron que los sujetos hu manos privados de comida durante una, cuatro y seis horas, escribieron amplias historias imaginativas, las cuales cambiaban de manera importante cuando el hambre se incrementaba. Este estudio preliminar, junto con el trabajo anterior realizado -- por Sanford,⁵⁴ parece aclarar la importancia de la medida de la fuerza del motivo de logro en la fantasía.

El logro y la estimación del propio yo tienen una referencia social.

Estudios en relación con este tema han sido llevados a cabo por diferentes autores, los que serán mencionados a conti

⁵³ Atkinson y McClelland. "The projective of needs. The effect of diferents intensifics of the hunger drive".

⁵⁴ Sanford. "The effects of abstinence from food upon imaginal-processes: a further experimental"; 1937, págs. 3, 145, 159.

nuación.

De acuerdo con el estudio de Harry Levin, realizado en Harvard, las diferencias individuales en conductas de logro -- aparecen más o menos a los cinco años de edad. El negativismo, el cual es quizá un principio del propio yo, se empieza a notar a los 18 meses. En los últimos años de juventud y adultez, estos dos tipos de motivación, el logro y la estimación del -- propio yo, son influenciados por estímulos que impelen a la acción. Estos dos motivos se relacionan particularmente con necesidades del yo (ego), en contraste con la tradicional necesidad libidinal de Freud.

Atkinson y McClelland prepararon y presentaron una teoría completa con experimentación sobre el tema, y Murray dio el ímpetu inicial para estudiar esta necesidad. Otros terapeutas como Horney y Carl Rogers, le dan otro significado en sus estudios.

En sus trabajos, Sears trata de presentar alguna idea sobre la motivación de logro y la estimación del propio yo. En ellos habla de los efectos de las experiencias escolares sobre el concepto del yo y la motivación en niños de escuela. Lo que observamos más específicamente en esta investigación -- son las condiciones de la clase de enseñanza que sirven para --

modificar ciertas cualidades sobresalientes en la conducta del niño, especialmente aquellas que son importantes para superar sus talentos y potencialidades.

En los primeros años del desarrollo del niño, el medio ambiente del hogar es de importancia primaria como determinante de su personalidad; sin embargo, otros estímulos en su medio social y físico tienen un efecto sobre la modificación de sus cualidades intelectuales y motivacionales.

Selección de los grupos de 6°. año a 26 niños, 8 a --- quienes observó cuidadosamente. Para cada uno se hizo una evaluación clínica reuniendo un conjunto de metas conductuales -- que el maestro atendió y observó durante el año. Estas metas eran de tal clase que el maestro tenía la oportunidad de ayudar a los niños.

Ellas incluyen cambios tales como "participar en discusión de clase más frecuentemente sin que se apenen"; "comportarse como líder en determinadas tareas"; incrementando así la facilidad de proyección.

Al finalizar el estudio, define un conjunto de variables para estudios posteriores, que incluían las cualidades de la conducta del niño en categorías de la propia estimación (estimación del yo), motivación de logro y logro-ansiedad; inclu-

ye también las cualidades de la conducta de los maestros y los eventos sucedidos en clase, modificación de condiciones que parecen tener influencias positivas o negativas sobre aquellos aspectos de la conducta del niño.

Hemos mencionado que en este estudio se le prestaban al niño cierto tipo de ayudas, que son las siguientes: 1) determinar la naturaleza de los sistemas de motivación que operan en el niño de primaria; 2) especificar y delimitar las condiciones de clase; las que contribuyen a la modificación de la conducta que tiende a la satisfacción de necesidades determinadas, personalidad y cultura.

El primer paso fue seleccionar al maestro de clase. En seguida fue necesario familiarizar a los investigadores con los rangos de conducta que normalmente ocurren en clase. El primer mes se dedicó a la observación de las conductas de cada niño. La medida de interacción social fue otro aspecto de la observación y se usaron técnicas psicométricas para la obtención de resultados. Se les aplicó el test de apercepción temática y se les pidió a los niños escribir sus evaluaciones de sus propios intereses y habilidades.

Las clases tenían 26 niños; sin embargo, sólo se seleccionaron ocho alumnos para la investigación intensiva de acuerdo

do al siguiente criterio:

1. Representaban un rango de nivel de habilidad de --- ciertas áreas importantes para la escuela.
2. La frecuencia y estilo de participación en el grupo. Estas cualidades se derivan de aquellos niños que son superiores en contribución de -- ideas, y a la hora de la discusión tienen las suyas propias. -
3. Todos los niños seleccionados para el estudio representaban lo que nosotros llamamos el "tipo general de ajuste". No se - quiso usar a niños que daban excesivas respuestas originales, - ni a aquellos con disturbios emocionales, ya que el estudio -- cae dentro del rango de la normalidad, más que de la conducta- desviada.
4. Fueron niños de ambos sexos.

De los ocho seleccionados, cuatro fueron niños y cua-- tro niñas. De estos, no sabemos exactamente si nos vayan a -- dar todas las variables necesarias para el estudio, pues aun-- que provienen de la misma escuela y grado escolar, no sabemos si pertenecen a la misma clase social, con padres que son hom- bres de negocios o profesionistas. En general, la clase tenía una inteligencia por arriba de la media, aunque no todos los - sujetos del estudio la tienen. En sus hogares se le da a la - educación un nivel positivo.

Nos encontramos que la mayor parte de los niños está -

en la misma escuela desde kindergarden, de tal manera que el -
roll social está perfectamente establecido.

El estudio ha sido planeado esencialmente como un tipo
de investigación de antes y después, tomando desde que se ----
abrieron las clases hasta que terminaron. Cada uno de los ---
ocho niños fue considerado para necesidades de cambio aparente
con respecto al éxito y fracaso, dependiendo de sus propias --
percepciones.

Se tomaron a tres niños que pueden servir para compa--
rar diversas áreas y hacer posibles ciertas inferencias e hipó
tesis de su logro, afiliación y motivos de su propia estima---
ción (estimación del propio yo), satisfacciones, etc.

Las calificaciones de necesidad de logro se sacaron de
cuatro grupos de fotografías del TAT. Esta calificación se --
describió como medida de necesidad de éxito en competencia con
algún estándar de excelencia.

Las calificaciones de afiliación se sacaron de otro --
juego de fotografías. Esta calificación se presume ilustra lo
relacionado con el establecimiento, mantenimiento o restaura--
ción positiva de una relación afectiva con otra persona (amis-
tad). El cuestionario de ansiedad manifiesta fue administrado
a estos niños en un pequeño grupo separado del resto de la cla

en la misma escuela desde kindergarden, de tal manera que el -
roll social está perfectamente establecido.

El estudio ha sido planeado esencialmente como un tipo
de investigación de antes y después, tomando desde que se ----
abrieron las clases hasta que terminaron. Cada uno de los ---
ocho niños fue considerado para necesidades de cambio aparente
con respecto al éxito y fracaso, dependiendo de sus propias --
percepciones.

Se tomaron a tres niños que pueden servir para compa--
rar diversas áreas y hacer posibles ciertas inferencias e hipó
tesis de su logro, afiliación y motivos de su propia estima---
ción (estimación del propio yo), satisfacciones, etc.

Las calificaciones de necesidad de logro se sacaron de
cuatro grupos de fotografías del TAT. Esta calificación se --
describió como medida de necesidad de éxito en competencia con
algún estándar de excelencia.

Las calificaciones de afiliación se sacaron de otro --
juego de fotografías. Esta calificación se presume ilustra lo
relacionado con el establecimiento, mantenimiento o restaura--
ción positiva de una relación afectiva con otra persona (amis-
tad). El cuestionario de ansiedad manifiesta fue administrado
a estos niños en un pequeño grupo separado del resto de la cla

se, con el examinador leyendo las preguntas y tratando de reducir las defensas.

Después de todo esto, se encontró que las normas del cuestionario aún no son confiables, sino que sirven para hacer una comparación de los tres niños con el mismo número de reactivos y ellos indican las discrepancias entre sus propias percepciones o cómo les gustaría ser.

En los salones de clase escogidos hay, debido a los -- maestros, grandes ideas que forman discusión entre grupos. -- Una importante meta será que los niños desarrollen buenas técnicas de discusión, tanto de contribuyentes activos como de es escuchadores. En esta situación se da oportunidad de expresar -- sus sentimientos (especialmente negativos) y la interacción de personalidades.

En relación a este estudio, McClelland, en su presentación de Nebraska de 1955, repitió una correlación de estudiantes entre calificaciones de necesidad de logro e intereses de trabajo (Inventario de Intereses de Strong); sin embargo, en el estudio que se ha venido mencionando, se utilizó este tipo de relación con alumnos de 6°. año, sin encontrar correlación alguna.

Estas categorías de intereses son, en su mayor parte, -

explicaciones del propio yo. El nivel de intereses se refiere a hacer más elecciones de las que se hacen de rutina, tipos de trabajo, ya sea subordinados o que involucren responsabilidad de administración y/o adiestramiento profesional.

En las calificaciones del cuadro de frustración de Ro senzweig, podemos encontrar información confiable acerca de es tos estudios.

Otra información es el análisis de los niños de sí mis mos, de sus talentos e intereses en las diversas materias de la escuela y las imposiciones del maestro y del director en el campo de juego de los niños, así como el número de observaciones hechas por los observadores ajenos a la clase.

CONCLUSIONES. Tenemos suficientes datos para hacer un juicio sobre la fuerza de la motivación de logro. Los datos sobre la estimación de sí mismos son quizá menos adecuados. Las expectativas de éxito se infieren de tres fuentes: 1) de las señales del medio, tales como las medidas de interacción social, actitudes del observador y maestro hacia los niños y de calificaciones de las pruebas; 2) las tentativas más o menos directas para fijar el fenómeno del campo del niño a través de las actitudes e intereses, particularmente las medidas de la imagen del propio yo; inferencias de cómo la historia pa

sada del niño afecta sus expectativas corrientes.

Estas variables corresponden tanto a la parte inicial- como a la actual de la investigación de la motivación. Las -- clases de hipótesis para las que pueden servir se estimarán en parte de la teoría del aprendizaje, pero también esperamos se- relacionen con las conductas que son relevantes a las situacio- nes de clase de la vida real.

Zeigarnik sugirió que existen tres fuentes importantes de motivación en un experimento: ambición, interés intrínseco- en las tareas y un sentimiento de obligación al experimenta--- dor.⁵⁵

Observó que los sujetos desinteresados (no motivados)- no recordaban gran número de tareas interrumpidas, pero que -- los sujetos guzgados como ambiciosos mostraron mayor tendencia a recordar más tareas interrumpidas que tareas completas.

En 1927, Zeigarnik⁵⁶ descubrió que las tareas que son- interrumpidas antes de completarse tienden a ser mejor recorda- das que las que se terminan o completan. Esto fue explicado -- así: una vez que se despierta la intención de completar la ta- rea, o de encontrar una meta, la tendencia persiste hasta que-

⁵⁵Citado por McClelland.

⁵⁶Ibidem.

la meta es investigada. Cuando la tarea se completa, la inten
ción o motivo se reduce. Pero si la ejecución es interrumpida,
la tendencia persiste. Consecuentemente, las tareas que son -
interrumpidas son recordadas más rápido que aquellas que se --
terminaron.

C A P I T U L O I I I

ANTECEDENTES

Desde hace algún tiempo se ha dicho que las condiciones básicas para la formación de motivos se debe a que los efectos o discrepancias entre el nivel de adaptación y sensación ocurran simultáneamente con otros hechos, o con algunos en particular, de manera que se establezcan asociaciones entre afectos y situaciones específicas que las producen, que al ser evocadas lleven a la ejecución de las conductas de aproximación y alejamiento (rechazo), correspondientes al efecto positivo o negativo que haya sido despertado. Estas formas de conducta se presentan como secuencias de actos coordinados, considerando sólo como conducta motivada aquella que es aprendida o posteriormente elegida para acercarse a lejarse de la fuente de afecto.

De tal suerte, los motivos son conocidos como dispo-

ciones latentes y relativamente estables, que se actualizan y manifiestan en la conducta, cuando se percibe que la ejecución de ciertos actos permitirá alcanzar el objetivo. Ahora bien, la presencia de la conducta destinada a conseguir la meta está en función de la fuerza del motivo, de las posibilidades subjetivas de obtener la meta y del valor del incentivo, o sea, la recompensa o satisfacción potencial que ofrezca. Habitualmente, el individuo se siente atraído simultáneamente por varias metas, de manera que su actuación es regulada por todas ellas, o tendrá que satisfacer el motivo o motivos predominantes en un momento dado.

Como antecedentes importantes de la teoría de McClelland, tenemos a Freud (parte del tiempo), Hull (1943), Miller y Dollard (1941), Murray (cf. Kluckhohn y Murray, 1948) y Mawrer (1950).⁵⁷

Ya desde Mawrer, se considera a las sensaciones dolorosas sugeridas del fracaso, para satisfacer necesidades biológicas primarias. Aunque también nos dice que los seres humanos son capaces de ser motivados, no sólo por necesidades orgánicas (estados de disconfort), o sea, aquellos que están inmediatamente presentes y se sienten, sino por la mera anticipación

⁵⁷ Birney Robert y Richard C. Teavan. Measuring Human Motivation. Van Nostrand.

de necesidades. Es por esto que Mawrer consideró que la lla--
ve de todos los motivos a la ansiedad, considerada como un es-
tado motivacional provocado por la necesidad de satisfacer un
estado de déficit.⁵⁸

1. T e o r í a

Hace diez o doce años, un grupo de investigadores ame-
ricanos decidieron investigar acerca de los motivos humanos co
dificando objetivamente lo que constituía la preocupación de -
las personas, en su fantasía. Fueron aisladas diversas preocu
paciones internas, o motivos, que de hallarse presentes con mu
cha frecuencia en la fantasía de la persona, nos indicarían al
go acerca de la forma en que esa persona habría de comportarse
en muchas esferas de la vida. Y, entre todos esos motivos, --
ocupó un lugar principal lo que nosotros llamamos "el motivo -
de lograr", el deseo de perfeccionar, no tanto el reconocimient
o o prestigio sociales que ello implicara, sino como un sentim
iento interior de realización personal.

Así se encontró que el comportamiento emprendedor apa-
rece en: 1) quienes tienen un alto nivel de logro, en su deseo
de asumir la responsabilidad personal en sus decisiones; 2) en
su preferencia por aquellas decisiones que implican un modera-

⁵⁸Mawrer, 1962, pág. 420. Citado por McClelland.

do grado de riesgo; 3) en su interés por obtener un conocimiento concreto de los resultados de sus decisiones.⁵⁹

Para medir este motivo fue utilizada la prueba de aperccepción temática de motivación de logro, que está basada en la teoría del Despertar Afectivo, elaborada por McClelland, Atkinson, Clark y Lowell.⁶⁰

Uno de los enunciados de la teoría motivacional del -- despertar afectivo es aquel que dice: "que la intensidad de -- los motivos depende de la asociación entre estados afectivos y situaciones que los producen".⁶¹ Es así como se ha dejado notar en las investigaciones de McClelland, Lowell, Clark, Atkinson, Bastian y Litwin, que las personas con alta motivación de logro muestran preferencia por tareas que implican la adquisición de habilidades cada vez más complejas y experimentar satisfacción al realizarlas. Aparentemente, el desarrollo de tales habilidades determina que los ejecutores lleguen a tener -- mejor dominio de situaciones complejas y diversas, que perso-- nas de similar capacidad intelectual y preparación económica.

El despertar afectivo es consecuencia innata de even--

⁵⁹A Theory of Achieving Motivation. McClelland.

⁶⁰McClelland, Atkinson, Clark, Lowell. Citados por McClelland, 1953.

⁶¹A Theory of Achieving Motivation. McClelland, 1953.

tos sensoriales o perceptuales que implican discrepancias entre el nivel de adaptación y la sensación o percepción que los originó.

Tales discrepancias producen a su vez efectos primarios no aprendidos básicamente: placer o displacer, y dan lugar a conductas de aproximación o alejamiento del estímulo, según sea la naturaleza del estímulo despertado.

Por nivel de adaptación se entiende la zona de recepción de estímulos que no producen agrado o desagrado, puede ser modificado por condiciones somáticas o por la experiencia.

Los motivos más importantes que subraya McClelland son: ansiedad, logro, dependencia y agresión. En el logro, las teorías implican ciertas señales, actividad de una persona con fuerte necesidad de logro, que determinará las anticipaciones de placer o, más particularmente, la satisfacción por la realización de algo. Presumiblemente, estas anticipaciones son despertadas y vigorizarán las respuestas satisfactorias para alcanzar la meta. El despertar también ocurrirá en la gente que teme fracasar, pero las respuestas no vigorizadas no serán iguales a aquellas despertadas por una meta de logro positiva.

La fuerza de los motivos depende de la frecuencia e intensidad de las asociaciones entre afectos y situaciones que

los producen. Dicha fuerza se valora a través de las posibilidades de que el motivo sea despertado por un estímulo determinado, de la variedad de situaciones que lo evocan y la constancia e intensidad de las respuestas que originan.

Al referir la teoría general del despertar afectivo al motivo de logro, o sea, la tendencia a realizar con éxito las metas fijadas, se advierte que sus orígenes se encuentran en el afecto positivo que acompaña al aprendizaje de actividades comunes derivadas de la maduración biológica, tales como: correr, caminar, hablar, resolver problemas, etc., y que el aprendizaje y obtención de metas llegará a ser una tendencia fuerte e importante cuando se intensifiquen los afectos positivos naturales a través de medidas adicionales, tales como la valoración frecuente de la calidad de las realizaciones y el estímulo a la eficiencia y a la obtención de nuevas habilidades.

En 1947, McClelland y colaboradores empezaron una serie de estudios designados a establecer: 1) un procedimiento satisfactorio para la medida de la motivación humana; 2) estudiar las correlaciones de la conducta y el motivo; 3) estudiar los factores involucrados en el desarrollo diferencial de la gente.

Las dos proposiciones básicas provienen del psicoanálisis y de la medida de la técnica proyectiva; mantiene que la motivación debe tener efectos sobre la fantasía.⁶²

Por otro lado, se tiene la proposición del trabajo sobre la motivación en animales, y puntualiza que el motivo puede ser despertado por condiciones agradables y que el grado de despertar puede ser alternado por las mismas condiciones.⁶³

La prueba de logro de McClelland está basada en la --- prueba de Apercepción Temática de Murray; este test, como proyectivo, enfrenta a varias personas a la misma situación vital, cada uno de ellos va a experimentar a su manera. Esa diversidad de experiencias corresponde a la diversidad de relaciones humanas y ángulos profesionales de cada uno de esos espectadores.

Es así como, partiendo de lo que dice Murray en su libro de "Test de Apercepción Temática" (1951),⁶⁴ éste es un --- buen método de exploración al exponer al sujeto a una amplia variedad de situaciones sociales típicas y así llevarlo a comunicar imágenes, sentimientos, ideas y recuerdos vividos en ca-

⁶²Cf. Murray. Citado por McClelland, 1953.

⁶³McClelland et al., 1953, pág. 3.

⁶⁴Test de Apercepción Temática, 1951.



da uno de esos enfrentamientos.

De hecho, la conducta humana tanto fisiológica como intelectual, se desarrolla como consecuencia de actos coordina-- dos, sin embargo, sólo se considera conducta motivada, aquella que es aprendida y posteriormente elegida para acercarse o alejarse de la fuente de afecto.

McClelland dice (1951): "La conducta es determinada -- por factores situacionales (perceptuales). Se sigue que si -- uno quiere una respuesta particular para reflejar la motiva--- ción primaria, la fuerza de las otras dos determinantes puede-- ser conocida, minimizada o randomizada. Encontramos que el me jor procedimiento será la aparición del alto uso de respuestas sobreaprendidas en situaciones "libres".⁶⁵ Esto es, por lo -- tanto, alguna justificación teórica para nuestros hallazgos em píricos de que los motivos pueden efectivamente ser medidos en la imaginación.⁶⁶

Para desarrollar un motivo de logro, los padres o las circunstancias deben contribuir para dar oportunidad, porque - están sólo bajo condiciones de conocimiento presente del niño. Si las oportunidades son limitadas, aparecerá el aburrimiento- y no se desarrollará el nivel de logro.

⁶⁵McClelland, 1951.

⁶⁶McClelland. Citado por McClelland, 1951.

La teoría de McClelland se ha desarrollado de un estudio empírico de la motivación, más que del aprendizaje, y es así como difiere en su origen de las demás teorías de la motivación que se han desarrollado.

De esta manera, los dos aspectos del motivo, respuestas de rechazo y respuestas de acercamiento, nos autorizan a hablar de dos diferentes aspectos de la motivación. Si consideramos la manera como están ordenados los motivos para aprenderse, algunos serán adquiridos bajo circunstancias en las que el placer resulta del éxito del logro, mientras que otros serán adquiridos bajo circunstancias en las que el afecto negativo resulta del fracaso. Estos tipos pueden pensarse como resultado de un incremento en el placer (motivo de acercamiento) o rechazo; pero al final las señales pueden ser asociadas también con un decremento en el dolor, y un decremento en el placer. Actualmente, se hacen estudios del efecto del despertar de logro motivacional sobre percepción, así como sobre la fantasía (apercepción temática). Mientras que el impulso de hambre fue encontrado útil para ambas de estas clases de conductas,⁶⁷ los resultados para el despertar afectivo de una necesidad de logro fueron encontrados mejores en la fantasía para ciertas medidas perceptuales.⁶⁸

⁶⁷ McClelland, Atkinson y Clark, 1969; McClelland et al., 1949-bis. Citado por McClelland.

ciertas medidas perceptuales.⁶⁸

Las expeñtancias involucran estándares de excelencia - con respecto a las tareas por ejecutar. Estas tareas pueden - ser hechas rápida y eficazmente, o con errores y lentamente. - Así, pueden ser obtenidos los rendimientos de un motivo de lo- gro. Pero el motivo de logro es más fuerte, requiere alguna - estructura estándar de ejecución, algunas demandas de los pa- dres, y del medio ambiente cultural. El niño debe empezar a - percibir ejecución en términos de estándares de excelencia.

Con respecto al motivo de afiliación, motivo que es im- portante en el presente trabajo, se presentaron para asumir -- que tal motivo se desarrollará en todos los hombres en mayor o menor grado.

Se ha realizado bastante trabajo experimental,⁶⁹ en -- donde se demuestra que un motivo de afiliación puede ser des- - pertado y medido de acuerdo a la misma técnica usada para el - motivo de logro.

El número de posibles motivos va a ser determinado por el número de expectativas que los psicólogos puedan encontrar,

⁶⁸McClelland, Atkinson y Clark, 1969; McClelland et al., 1949- bis. Citado por McClelland.

⁶⁹Cf. Shypley y Veroff, 1957. Measuring Human Motivation.

que ocurran y resulten de cambios afectivos.

El modelo del despertar afectivo de McClelland y Atkin-
son, Clark y Lowell (1950),⁷⁰ desarrollados en trabajos poste-
riores de McClelland (1951),⁷¹ han tratado de resolver algunos
problemas de la adquisición del impulso y han propuesto lo que
ellos llaman el modelo de despertar afectivo como una teoría -
de la motivación.

De acuerdo con estos criterios, dos estados del orga--
nismo sirven como importantes motivadores, uno de estos es ne-
gativo (miedo o ansiedad) y el otro es positivo (anticipación-
de recompensa, apetito). Aunque ambos de estos estados motiva-
cionales encajan en la definición que se da de motivo: "Un mo-
tivo es la reintegración por una señal de un cambio en la si--
tuación afectiva".⁷² Esto lo aclara más como un ejemplo: si -
un zumbido es asociado con la comida de una substancia dulce -
como el azúcar, el zumbido vendrá eventualmente a evocar (rein-
tegrar) un estado que involucra cambio afectivo positivo. Es-
ta condición afectiva positiva se denomina apetito. El corres-
pondiente estado afectivo negativo, ansiedad, es condicionado-
de la misma manera. Esto es, un zumbido, si se asocia con un-

⁷⁰McClelland y Atkinson, Clark y Lowell, 1950. Citado por Mc--
Clelland.

⁷¹McClelland, 1951. Citado por McClelland.

⁷²McClelland et al., 1953, pág. 28.

shock, adquiere la capacidad de reintegrar un estado afectivo-negativo que puede tener efectos motivantes sobre la conducta.

De acuerdo con esta teoría, un individuo aprende a realizar reacciones anticipadas afectivas o emocionales denotando señales de la venida de ambos eventos: placer o dolor. Y ambos efectos positivo y negativo se cree tienen importantes propiedades motivantes.

En su teoría, McClelland sostiene que casi todos los motivos son aprendidos, excepto la tendencia a responder afectivamente de una manera positiva o negativa, que no se califica como un motivo. Un estado afectivo primario, no aprendido, que no provee las bases para las condiciones afectivas, no es por él mismo un motivo, sino que la imagen aprendida o reintegrada de aquello es un motivo y es motivante. Siguiendo esta línea de razonamiento, llegaron a la conclusión que una ratita recién nacida cuando experimenta una necesidad de comida (afecto primario), la primera vez no es motivada, o al final su motivo de hambre no se desarrolla hasta que ha comido y la señal producida de necesidad interna viene a tener la función de estímulo condicionado para reintegrar un despertar afectivo como el que experimentó mientras comía. Desafortunadamente, McClelland y sus colaboradores no nos dicen cómo es que un afecto primario no aprendido tiene efectos motivantes, aunque éste no

sea motivo. Si lo es, entonces su afirmación que el hambre de la rata recién nacida no tiene ningún motivo, puede ser construida como teniendo el mismo significado de la afirmación,⁷³ que un niño recién nacido, aunque necesite comida, no puede decirse que tiene un impulso para la comida. Aparentemente, un motivo en términos de McClelland es bruscamente equivalente al potencial excitatorio de Hull (E), en el sentido de que ambas concepciones están compuestas por factores asociados (hábito) y motivantes (impulsos o drives). Sólo como el potencial excitatorio de Hull (E) es igual a $H \times D$ (hábito por impulso) tendrá un valor de cero si la fuerza del hábito fue cero, así también, el motivo de McClelland no existirá hasta que el hábito haya sido formado. Identificando el motivo de McClelland con el potencia excitatorio de Hull hace más fácil entender que casi todos los motivos guían la conducta y son aprendidos, esto sería lo que corresponde al aspecto hábito. Sin embargo, esto no es definitivo, pues, ¿cómo es que los efectos motivantes -- del motivo de McClelland pueden ser íntimamente igualados con el impulso sin haber una descripción clara de cómo un motivo tiene el roll de un determinante motivacional de la conducta?

Comparando el Modelo del Despertar Afectivo con otras teorías, nos encontramos que el paradigma ansiedad-condiciona-

⁷³Brown, Judson. The Motivation of Behavior.

miento de McClelland es el mismo que el empleado por Mowrer -- (1939), Miller y Dollard (1949), Brown y Jacobs (1949) y ---- otros; sin embargo, estos últimos teóricos difieren de McClelland en la tendencia de ambos, el miedo aprendido y el miedo original, así como reacciones no aprendidas, dolor y miedo, -- tienen poder motivante. El motivo positivo del apetito de McClelland se parece en grado muy marcado al mecanismo Hull-Spencer $r_g - s_g$. Ambos conceptos involucran aprendizaje, ambos -- son esencialmente expectativas de recompensa y las condiciones básicas de su establecimiento son esencialmente idénticas. El concepto de despertar afectivo positivo también parece ser idéntico a la emoción de "deseo" (hope) de Mowrer (1950), el -- cual se dice es despertado por señales de la próxima recompensa y, tal como el miedo, puede energetizar las tendencias de -- respuestas.

En relación a los estímulos verbales, como fuente de -- adquisición del impulso, esto es, cuando la conducta puede ser afectada por palabras, los individuos difieren en el grado en -- que se relacionan con el éxito personal, o son motivados para -- ejecutar a un alto nivel de eficiencia en diferentes situaciones. Ellos difieren en la fuerza de la necesidad de lograr. -- Se dice que un individuo tiene un motivo de logro cuando cualquier afecto positivo o negativo resulta de su percepción de --

su misma ejecución relativa a uno u otro estándar de excelencia.⁷⁴

McClelland y sus colaboradores basan sus estimados de la fuerza de este motivo sobre respuestas imaginativas de sujetos a fotografías como las del TAT. A los sujetos se les dice que es un test de imaginación creativa y que su tarea consiste en escribir historias vívidas y dramáticas acerca de cada una de las fotografías.

McClelland ha presentado alguna evidencia para sugerir que la alta necesidad de lograr aparece también en aquellos -- que habitualmente estriban el éxito en varias situaciones. Si tal es el caso, entonces, éstos serán los individuos que han aprendido mejor a dar tipos de respuesta en relación a sus esfuerzos de éxito.

Consideramos, por ejemplo, al estudiante que trata de hacer bien cualquier examen y que ha aprendido a dar respuestas verbales tales como: "Debo tratar de hacerlo bien"; esta frase funciona como un motivador. Así, las instrucciones de administración, "tratar de hacer algo difícil", puede constituir la base del "impulso adquirido", de la alta necesidad de

⁷⁴McClelland, Atkinson, Clark, Lowell. Citado por McClelland, - 1953.

lograr, y puede ser usada por él en diferentes circunstancias.

A pesar de que la demanda de administración por sí mismo es útil para operar motivacionalmente, pues evoca respuestas aprendidas, aún no se ha determinado cómo estas respuestas pueden ser motivantes. Una posibilidad es que las demandas o exhortaciones eliciten un incremento extremo en la tensión de una persona; como es bien conocido por los estudios experimentales de Billis (1927) y Courts (1942),⁷⁵ el grado moderado de tensión muscular tiende a facilitar no sólo la ejecución en las tareas motoras sino aún el aprendizaje de sílabas sin sentido.

Una segunda alternativa es que "tratar de hacer algo difícil" dentro del estilo de pruebas de instrucciones por sí mismo, servirá como estímulo condicionado para despertar estados emocionales motivantes.

Como se puede observar, McClelland y sus asociados utilizan la palabra "motivo" para designar algo aprendido y sólo aprendido; sin embargo, necesitamos saber la medida de la fuerza del motivo.

McClelland y sus colaboradores concentraron su aten---

⁷⁵Citado por McClelland, 1953.

ción en el contenido de respuestas imaginativas dadas por los sujetos en un test estandarizado, ya que está basado en el TAT, y se le pide decir una historia imaginativa acerca de cada una de las fotografías. Las historias se califican según ciertas reglas y el número de ítems ideacionales; ambos aspectos se considera que diagnostican la presencia de un motivo de logro específico.

La técnica para definir las diferencias individuales con relación a la fuerza del motivo en términos de la reacción del sujeto a una situación, y explicar el uso de tales diferencias para explicar la variación de la ejecución en una segunda situación, ejemplifica el método de respuesta basada o definida independientemente del impulso. El procedimiento vincula la relación R - R, e involucra la afirmación de que el motivo gobierna tanto las reacciones imaginativas y la ejecución en una situación de prueba.

En principio, cualquiera de estos conjuntos de reacciones puede ser usado para definir la fuerza del motivo, pero McClelland observó como el único aceptable el contenido de la historia de fantasía. Su preferencia por este método descansa en el punto de vista psicoanalítico de que las asociaciones libres proveen el mejor material para el estudio de los motivos humanos.

Por medio de sus experimentos, McClelland y colaboradores han tratado de demostrar las condiciones designadas para inducir el despertar de los motivos de sexo, miedo, afiliación y logro.

Con respecto al motivo de logro, McClelland y su grupo han hecho esfuerzos para determinar la manera de cómo este motivo tiene influencia sobre la conducta, más que los otros motivos mencionados en la historia imaginativa. Han visto cómo aquellos sujetos que tienen una fuerte necesidad de logro ejecutarán más efectivamente en diferentes tests o tareas que --- aquellos sujetos del grupo de bajo nivel de logro.

Esta necesidad para lograr no funciona como un energizador específico a la manera del impulso de Hull. Así, Zatzkis (1949)⁷⁶ fracasó al encontrar una relación clara o significativa entre el número medio de palabras escritas en clase y las calificaciones de necesidad de logro escritas por los estudiantes. Es más, McClelland⁷⁷ reportó que los sujetos con bajas calificaciones de necesidad de logro dieron mucho más respuestas en 10 Rorschachs que los de calificaciones altas, dando respuestas moderadas los de en medio.

⁷⁶Brown, Judson. The Motivation of Behavior.

⁷⁷McClellan, et al., 1953. Cit. por McClelland.

Quizá el mejor reporte para la expectación de la alta-medida de logro lo proporciona Lowell (1952b);⁷⁸ en su experimento trabaja con estudiantes a los que pidió ejecutaran una tarea aritmética durante 10 minutos, las tabulaciones del número de problemas resueltos durante el período de dos minutos -- mostraron que los sujetos altos en la escala de logro ejecutaron más eficientemente la tarea durante cada período de práctica que los sujetos que estuvieron bajos en la escala.

⁷⁸Lowell, 1952b. Citado por McClelland.

C A P I T U L O I V

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y FORMULACION DE HIPOTESIS

El problema de la investigación consiste en observar y demostrar si el motivo de logro tiene correlación significativa con el rendimiento escolar de los alumnos de (primer) año del Colegio de Psicología. Para tal demostración, se utilizará la prueba de motivación de McClelland en sus tres aspectos principales: logro, afiliación y poder.

Por lo tanto, las hipótesis serán las siguientes:

- H₁. Esperamos que a mayor logro mayor rendimiento escolar.
- H₂. Esperamos que a mayor afiliación mayor rendimiento escolar.
- H₃. Esperamos que a mayor poder mayor rendimiento escolar.

Para encontrar los resultados de las hipótesis anteriores se utilizó la técnica estadística de análisis de correlación de mínimos cuadrados y el análisis de factores, considerando hasta donde fue posible, todas aquellas intercorrelaciones que existen entre los tres motivos medibles y, por último, las intercorrelaciones existentes entre los tres motivos y cada una de las calificaciones con el promedio general de las mismas durante el año escolar de cada uno de los sujetos de la muestra.

Por lo que tendremos:

- Correlación entre logro y afiliación
- Correlación entre logro y poder
- Correlación entre afiliación y poder
- Correlación entre logro y promedio escolar
- Correlación entre afiliación y promedio escolar
- Correlación entre poder y promedio escolar
- Correlación entre logro, afiliación y poder contra --
promedio escolar

El análisis de factores se usó para reducir el número de factores a estudiar.

Describiremos el procedimiento seguido para explicar mejor las correlaciones que se trataron de observar.

1. Diseño experimental

El diseño experimental va a comprender las características de los sujetos y de la prueba, así como todas aquellas - variables manipulables o que afecten el resultado final del estudio.

- a) Sujetos
- b) Material
- c) Variables independientes, dependientes, intercurren
tes
- d) Características de la muestra.

a) Los sujetos para experimentación fueron los alumnos del primer año de psicología de los dos turnos y ambos sexos. - Estos fueron tomados al azar, controlando solamente que pertenecieran al "nuevo plan de estudios" que en ese año se implantaba por primera vez.

b) El material utilizado fue la prueba de imaginación de McClelland, que mide motivación de logro específicamente y, que al mismo tiempo, permite medir los motivos de afiliación y poder.

c) Variables independientes, en este caso, es la prueba y sus características así como las calificaciones de los su

jetos de rendimiento escolar. La prueba no ha sido estandarizada en México, usando la adaptación y traducción que se ha hecho de ella. Las calificaciones de las diferentes materias escolares. Las variables dependientes serán la o las respuestas significativas o no de las correlaciones antes mencionadas. - Las variables intercurrentes fueron entre otras las más importantes: a) falta de interés en la prueba, lo que nos llevó a anular algunas de ellas; b) número de alumnos que realizaban el test, pues en algunas ocasiones eran pocos y en otras demasiados en el salón de clase; c) tiempo, pues en ocasiones se le pidió al maestro que en ese momento impartía clases, nos permitiera unos minutos, o bien, la hacían muy rápido para salir a otra clase; d) falta de atención en las instrucciones, por lo que sus respuestas en algunos casos fueron inadecuadas.

d) Características de la muestra. La muestra sacada al azar en los turnos matutino y vespertino utilizando las siguientes formas:

1. Escogiendo a los sujetos de tres en tres, de acuerdo con la lista de asistencia.
2. Escogiendo a los 10 primeros que entraran en el salón de clases o que estuvieran en él.
3. Pidiendo su cooperación voluntaria.

Como único requisito para realizar la prueba, se exigió pertenecieran al nuevo plan de estudios. No se controló el número de hombres y mujeres que entraron en la muestra. -- Así, la muestra se distribuyó de la siguiente manera:

a) Un 13.71% del sexo femenino en relación a la población total de primer año de psicología hizo la prueba, aunque hubo necesidad de eliminar a seis de los sujetos por no haber cumplido con los requisitos de la prueba, o no corresponder al mencionado plan; quedando un total de 42 sujetos del sexo femenino. Total, 13.28%.

b) Un 12.85% del sexo masculino en relación a la población total del primer año de psicología hizo la prueba, aunque también hubo necesidad de eliminar cuatro de los sujetos por las causas ya mencionadas. Total, 12.54%.

Considerando que la población femenina es mayor en tal carrera.

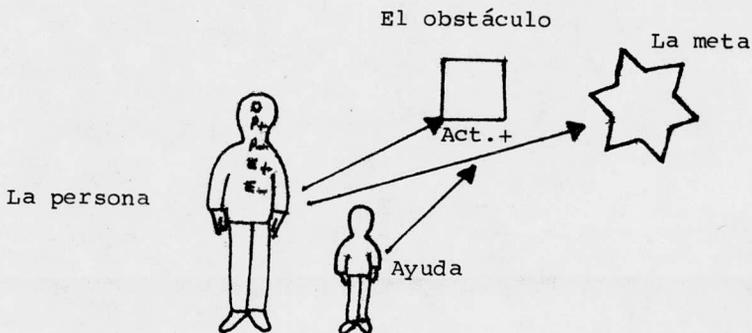
2. Descripción del material

Características de la prueba. La prueba es denominada Prueba de Apercepción Temática de Motivación de Logro; se basa en la teoría del despertar afectivo elaborada por McClelland, - Atkinson, Clark y Lowell (1953). Corresponde al grupo de las-

llamadas pruebas proyectivas, aunque su calificación es de tipo objetivo, ya que las medidas cualitativas son calificadas - cuantitativamente; sin embargo, es interpretado el contenido - ideacional (fantasía).

Específicamente, mide el nivel de logro de los sujetos, y al mismo tiempo reúne las características necesarias para medir el motivo de poder y el motivo de afiliación; para cada una de estas áreas tenemos 11 características que se califican en el siguiente orden: 1. Deseo. 2. Actividad positiva. 3. Actividad negativa. 4. Actividad neutral. 5. Preocupación positiva. 6. Preocupación negativa. 7. Obstáculos personales. 8. Obstáculos del medio ambiente. 9. Ayuda exterior o externa. 10. Emoción positiva. 11. Emoción negativa; el último rasgo - se califica si es que existe el llamado tema de logro.

ESQUEMA PARA CALIFICAR EL DESEO DE LOGRAR



La meta de logro

IL° = Imagen de logro. La persona compete con una norma superior o trata de encontrar -- sus propias normas superiores, o trata de realizar algo superior o extraordinario

D = Manifiesto deseo de logro. - Algo en la historia manifiesta el deseo de encontrar una meta de logro

P+ = Preocupación positiva en relación con la meta. Alguien en la historia hace suponer o anticipar el éxito en el intento de alcanzar la meta

P- = Preocupación negativa en relación con la meta. Alguien en la historia hace suponer que fallará al tratar de alcanzar la meta, o que es muy dudoso alcanzarla

En la persona

E+ = Emoción positiva relacionada con el logro. Cuando la meta es alcanzada.

E- = Emoción negativa relacionada con el logro. Cuando la meta es alcanzada

Acciones en la persona

Act. + = Actividad positiva. La acción que se toma para alcanzar la meta se ve coronada por el éxito

Act. - = Actividad negativa. La acción que se toma para alcanzar la meta que fracasa

Obstáculos

IP = Interferencia personal. Algo dentro de la persona que obstruye o impide alcanzar el logro

IE = Interferencia del exterior. -
Algo fuera de la persona que
constituye una traba para el
logro

Ayuda de alguien
más

Ayuda = "presión que impulsa". Al-
guien más ayuda o anima a la
persona para que avance ha-
cia la consecución de la me-
ta

a) Procedimiento

Se aplicó en los salones de clase siguiendo las ins-
trucciones de la prueba; éstas fueron leídas al grupo con el -
fin de evitar falsas interpretaciones y errores en la ejecu-
ción; se dieron explicaciones a dudas y aclaraciones surgidas-
antes de dar principio a la prueba. Las instrucciones fueron-
las siguientes: "Esta prueba le da la oportunidad de usar la -
imaginación para mostrar cómo puede crear ideas y situaciones-
por usted mismo. En otras palabras, en lugar de presentarle -
respuestas ya hechas de las cuales tiene que escoger una, esta
prueba le da la oportunidad de mostrar cómo puede pensar cosas
por usted mismo.

En las páginas siguientes debe escribir algunas histo-
rias breves, que usted mismo hará. Con el fin de ayudarlo a -
empezar, hay una serie de fotografías estímulo, las cuales pue-
de usted ver y escribir historias acerca de ellas. Cuando ha-

ya terminado de leer estas instrucciones, podrá voltear la página, ver la primera fotografía brevemente y escribir la historia que le haya sugerido la fotografía. Para ayudarle a cubrir todos los elementos delineados de la fotografía en el tiempo permitido, encontrará cuatro preguntas espaciadas en la página; ellas son:

1. ¿Qué está sucediendo? ¿Quiénes son las personas?
2. ¿Qué los ha guiado a esta situación?, es decir, ---
¿qué ha sucedido en el pasado?
3. ¿Qué están pensando? ¿Qué es lo que se quiere? ---
¿Quién lo quiere?
4. ¿Qué pasará? ¿Qué se hará?".

Dentro de las instrucciones también se le dijo al sujeto que tenía 30 minutos para terminar la prueba, al cabo de los cuales se recogería, de tal manera que espaciara su tiempo tratando de utilizar 5 minutos en cada historia. Estas no deben ser descritas.

b) Método de calificación

El método de calificación usado fue el mismo de McClelland, con algunas variaciones y adaptaciones propias de la traducción al español. Se adjunta una hoja de calificación en la que se le da al sujeto un punto por cada característica encon-

trada y la calificación de cero al resto que no se encuentre - en la historia; se suman las características y al final de las seis historias se da la calificación total. La hoja de calificación nos dará una idea más clara y objetiva de este método.

A cada característica encontrada se le da el valor de uno y las demás no encontradas se les da el valor de cero. En los resultados finales se consideró la calificación total de la prueba de cada sujeto.

CUADRO PARA LA CALIFICACION DE LA PRUEBA
DE IMAGINACION DE McCLELLAND

Motivacion predominante					I. de actividad										TOTAL		
IA	IP	IL	ID	IN	D	Act+	Act?	Act-	P+	P-	OP	OM	Ay	e+		E-	TL
		1			1		1			1							5
				1			1			1		1					4
1							1					1					3
				1								1					2

C A P I T U L O V

PROCEDIMIENTO ESTADISTICO

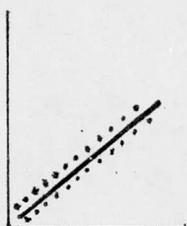
Para analizar los resultados fueron usados los siguientes métodos estadísticos: Correlación Múltiple por el método de mínimos cuadrados y Análisis de Factores.

CORRELACION. Como lo han expuesto en múltiples ocasiones estadígrafos y científicos, el objetivo de todas las ciencias es predecir, y si consideramos a la psicología como tal, la predicción será también uno de sus objetivos. En el presente estudio, vamos a predecir un grupo de variables a partir de una de ellas, y ver si se interrelacionan entre sí y si existe correlación.

En este método de correlación, no sólo se desea conocer la forma o naturaleza de la relación entre X y Y, sino que es también importante el grado de fuerza de la relación. Así,

si la relación es muy débil, no tiene objeto tratar de predecir Y a partir de X. Este coeficiente mide la cantidad de dispersión alrededor de la ecuación lineal de los mínimos cuadrados. El siguiente diagrama nos dará una idea más objetiva de esta dispersión.

DIAGRAMA DE DISPERSION DE LAS RELACIONES ENTRE X Y Y



Relación positiva fuerte



Sin relación



Relación negativa débil

Una definición del coeficiente de correlación es aquella que dice lo siguiente: es la raíz cuadrada de la razón -- que existe entre la variación explicada por la correlación entre la variación total observada. Así, la magnitud de r dependerá del grado de variabilidad general de la variable independiente. Las siguientes figuras ilustran, por un lado (b), una relación lineal moderadamente elevada, excepto en los casos extremos; la otra figura ilustra la magnitud del coeficiente de correlación el que depende del margen de variabilidad de ambas variables. En ambos casos, se eliminan los extremos, tratando

de encontrar la linealidad.

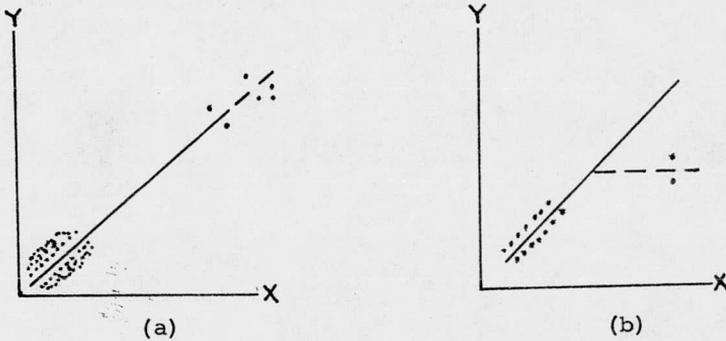


DIAGRAMA DE DISPERSION MOSTRANDO LOS EFECTOS POSIBLES DE VALORES EXTREMOS DE X

En conclusión, en una correlación se tratará de encontrar hasta donde sea posible la línea recta, eliminando los casos extremos que rompan con ella, pues de esta manera se tendrá una correlación.⁷⁹

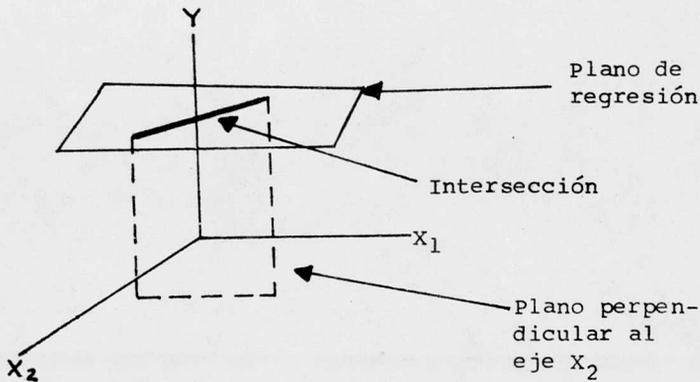
Este tipo de correlación simple se utiliza cuando se quiere encontrar la relación existente entre dos variables, es decir, predecir Y a partir de X. Sin embargo, en el presente estudio el tipo de correlación es múltiple, dado que se está utilizando más de una variable.

La correlación múltiple servirá para indicar que tanto

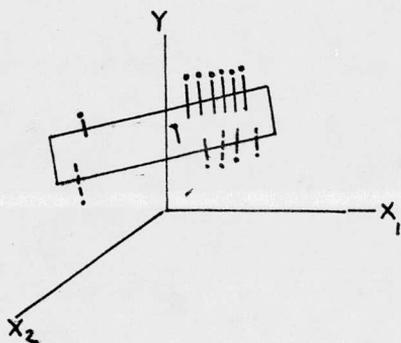
⁷⁹ "Estadística Social". Blalock M. Hubert. F.C.E., 1966.

la variación total de la variable dependiente puede explicarse por todas las variables independientes actuando conjuntamente. Esto es, se trata de predecir una sola variable dependiente a partir de cualquier número de variables independientes.

En este mismo análisis se toma la ecuación de regresión como el curso de la media de la variable dependiente Y para todas las combinaciones de X_1, X_2, \dots, X_n . Es decir, para cada combinación de X fijas habrá una distribución de las Y ; cada distribución tendrá una media y una desviación estándar y se supone que todas estas distribuciones son normales y que las desviaciones estándar son iguales. Esta distribución, sobra decirlo, no puede ser representada gráficamente como en el caso anterior. Puede ser representada en un plano tridimensional o multidimensional.

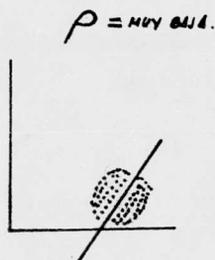


Si sólo tenemos dos variables independientes, ajustaremos una serie de puntos en el espacio tridimensional con un plano de mejor ajuste, de tal manera que en lugar de tener dos variables independientes nos quedaremos con una a partir de la cual se pueda estimar la otra. El resultado será un plano único de mejor ajuste; puede utilizarse luego el coeficiente de correlación múltiple para medir la bondad de ajuste de los puntos al plano de mínimos cuadrados.



Plano de mínimos cuadrados que reduce al mínimo las sumas de las desviaciones al cuadrado en la dimensión vertical Y

Otra manera de concebir la correlación múltiple es la siguiente: si todos los puntos se encuentran exactamente en la superficie de los mínimos cuadrados, los valores real y anticipado coincidirá y la correlación múltiple será la unidad, y cuanto mayor sea la dispersión alrededor de la ecuación de mínimos cuadrados, tanto más baja será la correlación entre los valores real y predicho. Gráficamente se puede representar así:



En la fórmula de la correlación múltiple dejamos que una de las variables independientes explique todo lo que puede, luego que la segunda variable independiente haga lo mismo en relación con la porción no explicada entre las dos primeras variables independientes, con el objeto de evitar duplicación.

Si se tienen dos variables independientes de interrelación alta, la segunda explicará la misma variación que la primera, ya que las dos se entrelazarán considerablemente. Si no están correlacionadas, entonces, cada una explicará una porción diferente de la variación total.

En el estudio que nos ocupa, se efectuaron una serie de operaciones con el fin de encontrar si las tres variables que mide la prueba se interrelacionan, y lo mismo se hizo con las siete calificaciones escolares, de tal manera que se disminuye el número de variables y se facilita el análisis de los resultados, pero se verá más detenidamente en el siguiente capítulo.

Otro método que se usó para el análisis de resultados es el Análisis de Factores; con este método se analizaron cada una de las variables con el fin de normalizarlas.

El Análisis de Factores es un método para determinar el número y naturaleza de variables independientes entre un gran número de medidas. Generalmente, si dos tests miden lo mismo, las calificaciones obtenidas de ellos pueden ser sumadas juntas; si, por otro lado, los tests no miden lo mismo, sus calificaciones no pueden ser sumadas juntas. El análisis de factores nos dice cuáles tests o medidas pueden ser sumadas y estudiadas juntas, más que separadamente.

Un factor es una entidad hipotética que se afirma y subraya entre cada tests de ejecución.

Si dos o más tests están substancialmente correlacionados, entonces los tres mostrarán compartir varianza. Tienen un factor de varianza común.

Si un test mide sólo un factor, se dice que es factorialmente "puro". Si un test está saturado con más de un factor, se dice que es "factorialmente complejo".

El análisis de factores tiene dos propósitos básicos:-
1) explorar las áreas variables para determinar los factores -

presumiblemente dependientes de las variables tal como variables; 2) probar las hipótesis acerca de relaciones entre variables. Este método ayuda a checar nuestras especulaciones teóricas. Hablar de relación entre logro y ansiedad es fácil, pero no es fácil decir que estamos midiendo variables unitarias.

Las investigaciones de análisis de factores tienen que ser laboriosamente planeadas, pues las variables que pueden ser controladas (sexo, educación, clase social, inteligencia, peso, estatura, etc.), deben tener cierta relación. El análisis de factores nos da construcciones definidas con otra construcción.

Después de casi medio siglo de investigación educacional, se sabe poco del logro como una construcción; sabemos algo de su relación con otros aspectos, pero no la naturaleza del logro por sí mismo.

Otro propósito del análisis de factores es probar hipótesis experimentales.

1. Resultados obtenidos

Los resultados de la prueba y las calificaciones escolares fueron analizadas con la ayuda de la computadora CDC ---

6400, utilizando programas de biblioteca para análisis de factores y para correlación múltiple.

El primer paso fue normalizar las tres variables de la prueba para utilizar el análisis de factores; con esto se obtuvo lo siguiente:

Tenemos tres variables:

$$X_1 = \text{logro}$$

$$X_2 = \text{afiliación}$$

$$X_3 = \text{poder}$$

Si se le saca a cada una de ellas la media:

$$\bar{X}_1 = \frac{\sum X_1}{N} \quad \bar{X}_3 = \frac{\sum X_3}{N}$$

$$\bar{X}_2 = \frac{\sum X_2}{N}$$

Obtenidas las medias, se saca la desviación estándar y nos queda:

$$S_{X_1} = \frac{X_{1i} - \bar{X}_1}{N - 1}$$

$$S_{X_2} = \frac{X_{2i} - \bar{X}_2}{N - 1}$$

$$S_{X_3} = \frac{X_{3i} - \bar{X}_3}{N - 1}$$

N = 65

Es decir, a cada una de las variables se les saca la media y la desviación estándar; hecho esto, se llevan a cabo las siguientes codificaciones de las variables:

$$\text{Logro } W_1 = \frac{X_1 - \bar{X}_1}{S_{X_1}} \quad \text{Poder } W_3 = \frac{X - \bar{X}_3}{S_{X_3}}$$

$$\text{Afiliación } W_2 = \frac{X_2 - \bar{X}_2}{S_{X_2}}$$

Con estas ecuaciones se normalizan las tres variables con el objeto de encontrar si existe intercorrelación entre ellas; al normalizarlas, damos por sentado que W_1 (que se llamó W en lugar de X para diferenciarlos de los datos que aún no han sido normalizados) $W = 0$ y $S_{W_1} = 1$, esto es, que la media es igual a cero y la desviación del mismo es igual a uno. Combinando W_1, W_2, W_3 , se obtuvo lo siguiente:

En este caso tenemos que con sólo cuatro variables se explica casi la totalidad de la variabilidad a un nivel del 82.87%, lo cual es suficiente para las ciencias sociales entre las que se encuentra la psicología.

Estos datos explicativos de casi toda la variabilidad son:

$$Z_3 = 0.33453 W_4 + 0.46731 W_5 + 0.35014 W_6 + 0.38113 W_7 + 0.25586 W_8 \\ + 0.41035 W_9 + 0.40988 W_{10}$$

$$Z_4 = 0.12078 W_4 + 0.32061 W_5 + 0.39021 W_6 + 0.44109 W_7 + 0.73013 W_8 \\ - 0.03366 W_9 - 0.03313 W_{10}$$

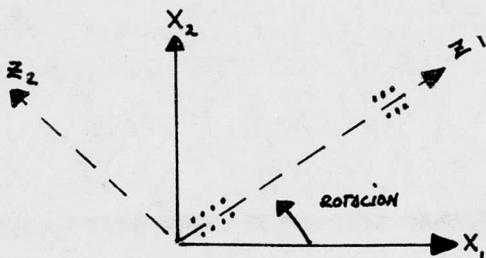
$$Z_5 = -0.54957 W_4 + 0.11422 W_5 - 0.37181 W_6 - 0.32443 W_7 - 0.00204 W_8 \\ + 0.49367 W_9 + 0.44466 W_{10}$$

$$Z_6 = +0.68407 W_4 - 0.16335 W_5 - 0.68858 W_6 - 0.04307 W_7 - 0.24054 W_8 \\ + 0.07361 W_9 = 0.20431 W_{10}$$

Los otros tres factores no tiene objeto anotarlos, ya que sabemos que al estar interrelacionados son explicativos -- por los cuatro antes anotados a un nivel de 82.87%.

La rotación de estos ejes no es sólo un plano sino que es multidimensional y su representación gráfica sería:

Planos rotados para el análisis de factores



El porcentaje de puntos que caen sobre el eje que representa al factor X_1 es tal que permite que los dos factores X_1 y X_2 pueden ser substituidos únicamente por el factor Z_1 (es decir, X_1 y X_2 es una medida de la misma variable y, por lo tanto, están intercorrelacionados).

Hasta aquí por medio del análisis de factores se han depurado o normalizado los datos, tanto de los tres aspectos medibles en la prueba de imaginación de McClelland, como los de las calificaciones escolares de los alumnos de la muestra. Resta ahora llevar a cabo las correlaciones pertinentes para obtener el resultado final del estudio.

Se trata de encontrar una correlación lineal entre los resultados de los aspectos de la prueba y las calificaciones, y se encontró que:

dos aspectos de la prueba (variables 1,2) y las cuatro calificaciones escolares (variables 3, 4, 5, 6).

Como se había mencionado, tratamos de encontrar una correlación lineal entre los aspectos de la prueba psicológica y las calificaciones escolares, y los resultados, después de haber hecho todo un análisis general, fueron:

$$Z_2 = 0.02502 Z_3 + 0.0227289 Z_4 + 0.0934938 Z_5 - 0.007512 Z_6$$

Con estas ecuaciones sólo se explica el 27.6% de la variabilidad total de Z_2 , por lo tanto, se concluye que no hay correlación entre Z_2 y Z_3, Z_4, Z_5, Z_6 .

En el caso de Z_1 , se tiene:

$$Z_1 = 0.1357 Z_3 + 0.16569 Z_4 + 0.16829 Z_5 - 0.039368 Z_6$$

Esta sólo explica el 26.79% de la variación total.

Las correlaciones que se llevaron a cabo fueron un valor de (Z_1) de la prueba contra cuatro factores correspondientes a las calificaciones escolares (Z_3, Z_4, Z_5, Z_6) y el otro valor (Z_2) de la misma prueba contra los mismos cuatro factores de las calificaciones escolares.

Como se anotó, tanto en el primer caso (Z_1) como en el

segundo (Z_2), no hubo correlación significativa. Por lo que -
tendremos necesidad de rechazar nuestras hipótesis.

La prueba de significancia fue usada sólo con el fin -
de corroborar nuestro resultado de las correlaciones anterio--
res, aunque es de esperarse que al no tener un coeficiente de
> correlación significativa, tal prueba no tiene validez. El re
sultado que se obtuvo fue también sumamente bajo: 0.273.

Al observar los cuadros 8, 8.1, 8.2 y 8.3 se obtiene -
una representación más objetiva de los datos anteriores.

Para tener un dato más, se llevó a cabo la correlación
entre los tres aspectos de la prueba y los promedios del rendi
miento escolar, tratando de encontrar una correlación más alta
y significativa. Los resultados fueron:

CUADRO 7

PROMEDIOS:

variable (1) = .5500000^{E+01} variable (2) = .7500000^{E+01}
 variable (3) = .21400000^{E+01} variable (4) = .80540000^{E+01}

DESVIACION ESTANDAR

variable (1) = .51080159^{E+01} variable (2) = .52495286^{E+01}
 variable (3) = .28284993^{E+01} variable (4) = .87229599^{E+01}

COEFICIENTE DE CORRELACION SIMPLE

Var (1,1)=1.000 Var (1,2)=0.504 Var (1,3)=0.104 Var (1,4)=0.043
 Var (2,1)=0.504 Var (2,2)=1.000 Var (2,3)=0.104 Var (2,4)=0.161
 Var (3,1)=0.104 Var (3,2)=0.104 Var (3,3)=1.000 Var (3,4)=0.016

VARIABLE 2

Paso 1

Error estándar estimado = .86979855^{E+01}

Coefficiente de correlación múltiple = .161

Var	Coefficiente de regresión	Desviación coeficiente	Valor T
2	.2679957 ^{E+00}	.2367011 ^{E+00}	.1132211 ^{E+01}

VARIABLE 1

Paso 2

Error estándar estimado = .878130^{2E+01}

(Continúa cuadro 7)

Coefficiente de correlación múltiple = .167

Var	Coefficiente de regresión	Desviación estándar del coeficiente	Valor T
1	.8691548 ^{E+01}	.2843124 ^{E+00}	.3057041 ^{E+00}
	.3106064 ^{E+00}	.2766482 ^{E+00}	.1122749 ^{E+01}

Paso 3

Error estándar estimado = .88759008^{E+01}

Coefficiente de correlación múltiple = .167

Var	Coefficiente de regresión	Desviación estándar del coeficiente	Valor T
1	.9007003 ^{E-01}	.2922589 ^{E+00}	.3081857 ^{E+00}
2	.3136811 ^{E+00}	.2843963 ^{E+00}	.1102972 ^{E+01}
3	.2717926 ^{E-01}	.4584102 ^{E+00}	.5929026 ^{E-01}

El cuadro anterior nos explica los coeficientes de correlación obtenidos entre las calificaciones de los tres aspectos de la prueba y el rendimiento escolar promedio; de lo que sólo podemos concluir que no existe correlación significativa, ya que el resultado final fue de 0.167, correlación aún más baja que las anteriores.

2. Análisis e interpretación de los resultados

Para analizar los resultados habrá que responder a las siguientes hipótesis nulas:

H_0 . No existe correlación significativa entre las calificaciones escolares y el motivo de logro.

H_0 . No existe correlación significativa entre las calificaciones escolares y el motivo de afiliación.

H_0 . No existe correlación significativa entre las calificaciones escolares y el motivo de poder.

Si se observan cuidadosamente las matrices de correlación, se encontrará que se aceptan las hipótesis nulas propuestas, dado que en ninguno de los casos se encontró correlación significativa, ya que los resultados fueron:

- a) Correlación entre un aspecto de la prueba y cada una de las calificaciones = 0.274.
- b) Correlación entre otro aspecto de la prueba y cada una de las calificaciones = 0.268.
- c) Correlación entre el promedio general de calificaciones y cada uno de los aspectos de la prueba ---- = 0.167.

En seguida está el cuadro que contiene calificaciones tanto de la prueba como de cada una del rendimiento escolar, - en las que nos basamos para obtener los resultados finales de la de la investigación. Estas calificaciones fueron tabuladas y programadas de acuerdo con la máquina computadora y el método usado para este fin.

CUADRO DE DATOS DE CALIFICACIONES DE LA PRUEBA
Y DE CALIFICACIONES DE RENDIMIENTO ESCOLAR

Suje- tos	Logro	Afilia- ción	Poder	Estimación			Historia de la idea de hombre	Historia de la idea de ciencia	Desarrollo de la persona ideal	Promedic general	
				Biología general	de pruebas mentales	Estadís- tica					
1	4	0	0	8	8	9	8	9	7	9	8.5
2	0	4	3	9	8	9	8	8	8	7	8.0
3	4	0	0	7.5	10	10	7.5	8	9	8	8.5
4	14	5	0	8	7	7	7	9	8	7	7.5
5	8	13	5	7.5	8.5	9	8	9	9	7	8.2
6	17	0	0	7.5	9.0	6	7.5	8	9	8	7.5
7	11	2	3	8	6	8	7	10	7	5	6.0
8	0	14	0	8	9	8	7	10	9	8	7.1
9	7	6	0	8	6	8	7	9	9	6	7.1
10	0	8	3	10	8	8.5	10	10	10	10	9.5
11	3	4	0	9	6	8.5	6	8	8	6	7.2
12	4	5	4	8.5	7	6.5	7	10	8	8	7.7
13	0	9	6	8.5	6.5	8	9	9	8	8	8.1
14	0	4	7	9.5	9	6.5	8	9	8	7	8.3
15	4	16	0	9.5	9	9	6	7	10	9	8.5
16	0	4	7	10	9	8	8	9	10	10	9.1
17	8	3	0	8.5	8.0	6.5	6	5	6	8	6.8
18	0	13	3	9	8.5	9	8.5	7	7	9	8.2
19	4	5	0	10	8	4	7	9	8	9	8.5
20	3	10	0	7.5	9	8.5	7	9	8	8	8.1
21	19	4	0	8	9	9	10	10	10	9	9.4
22	4	3	7	7.5	5	7	6	9	8	6	6.1
23	5	0	0	8.5	6	7	6	7	8	6	6.1
24	4	17	0	9.5	7	7.5	7.5	8	7	9	7.8
25	4	8	4	8.5	8	7.5	7	8.0	10	7	8
26	0	14	0	8.5	10	10	9	8	8	10	9.6
27	4	16	0	8.5	7	8	6.5	6	8	8	7.4
28	0	13	0	8.5	8.5	8.5	8	8	8	7	8.2
29	5	13	0	9	9.5	9	10	8.5	8	7	8.7
30	0	14	3	8	10	6	6	6	8	7	7.2
31	9	0	6	8.5	7	9	5.5	9	9	8	8.0
32	18	5	5	8.5	7	8.5	8	8	9	9	8.2
33	0	9	8	7.5	8	9	9	9	7	7	8.0
34	5	11	0	10	10	7	10	8	9	10	9.1
35	8	13	4	9	8	8.5	8	8	8	8	8.2
36	12	0	4	10	10	10	9	10	10	10	9.8
37	5	0	8	8	7.5	7.5	9.5	10	10	9	8.8
38	0	12	0	8.5	8.5	8.5	8.5	9	9	10	9.0
39	8	4	4	8.5	8	9.5	10	8	8	8	8.5
40	8	5	4	10	9	9	7	6	8	9	8.2
41	13	3	0	9	9	7.5	7	7	9	6	7.5
42	4	3	6	8.5	6	9	5	8	8	8	7.3
43	9	11	0	10	9	6	8	8	8	7	8.0
44	12	6	0	10	8	10	8	10	9	10	9.4
45	7	9	3	8	9	6	7	8	8	7	7.5
46	4	11	0	8	6	8	9	9	8	7	7.8
47	8	9	0	8.5	7	8.5	8	8	9	9	8.2

El siguiente cuadro es un resumen de los resultados de las correlaciones obtenidas.

1. En este cuadro se correlacionó uno de los aspectos de la prueba contra las medidas de las calificaciones escolares, los resultados fueron:

$$Z_1 \quad \text{vs} \quad Z_3, Z_4, Z_5, Z_6$$

El coeficiente de correlación es de:

$$0.274 = \sqrt{\frac{\text{Variación explicada por la correlación}}{\text{Variación total observada}}}$$

En donde:

Z_1 = un aspecto de la prueba

Z_3, Z_4, Z_5, Z_6 = a las medidas de las calificaciones escolares

2. En este cuadro se correlacionó el otro aspecto de la prueba contra las mismas medidas de calificaciones escolares; los resultados fueron:

$$Z_2 \quad \text{vs} \quad Z_3, Z_4, Z_5, Z_6$$

El coeficiente de correlación es de:

$$0.268 = \sqrt{\frac{\text{Variación explicada por la correlación}}{\text{Variación total observada}}}$$

En donde:

Z_2 = otro aspecto de la prueba

Z_3, Z_4, Z_5, Z_6 = a las medidas de las calificaciones escolares

3. Promedio general vs logro, afiliación, poder. En este cuadro se correlacionaron los tres aspectos de la prueba contra las siete calificaciones escolares con los puntajes cru dos; los resultados fueron:

Promedio general vs logro, afiliación, poder

El coeficiente de correlación múltiple es de:

$$0.168 = \sqrt{\frac{\text{variación explicada por la correlación}}{\text{variación total observada}}}$$

Como se observará, en ninguno de los tres casos de correlación múltiple se obtuvo un resultado significativo.

CORRELACION SIMPLE
MATRIZ 1

	Calif. 1	Calif. 2	Calif. 3	Calif. 4	Calif. 5
N Logro	1.000	.117	-.218	.202	.044
N Afiliación	.117	1.000	-.015	.027	.260
N Poder	-.218	-.015	1.000	-.007	.082
PROMEDIO	.202	.027	-.007	1.000	.007

En esta matriz se explica la correlación existente entre cada una de las calificaciones escolares, el promedio gene

ral y cada uno de los aspectos de la prueba.

Ninguna de las correlaciones es significativa.

CORRELACION SIMPLE
MATRIZ 2

	N Logro	N Afiliación	N Poder	Promedio
N Logro	1.000	-.504	-.104	-.043
N Afiliación	-.504	1.000	-.104	-.016
N Poder	-.104	-.104	1.000	-.016

En esta matriz se encuentran las calificaciones de la prueba contra el rendimiento escolar (promedio).

Ninguna correlación es significativa.

MATRIZ 3

	Correlación múltiple
Variable 2 (Aspecto prueba)	.161
Variable 1 (Aspecto prueba)	.167
Variable 3 (Promedio)	.167

Esta matriz explica el coeficiente de correlación encontrado en el promedio y los aspectos de la prueba normalizados, ya sea logro o afiliación o poder.

SUMARIO Y CONCLUSIONES

Después del cuidadoso análisis de resultados que se hizo, la única conclusión relevante a la que se llegó es que no existe correlación significativa entre la prueba de imagina---ción que mide logro, afiliación y poder, con el rendimiento escolar de los sujetos, medido éste por sus calificaciones.

El resultado del estudio no es de llamar la atención, - sobre todo si se observan las variables que lo afectaron; en--tre ellas tenemos: falta de interés por parte de los sujetos - al ejecutar la prueba; el tipo de prueba que se utilizó, que - por pertenecer al grupo de las proyectivas tiene serios proble--mas de interpretación a nivel cuantitativo, pues dependerá de--los jueces calificadores y de su necesario entrenamiento pre--vio para obtener un resultado más certero. La variabilidad --tan grande entre las calificaciones de la prueba es lo que ---

afecta considerablemente al método de correlación.

Por otra parte, otros estudios que han sido llevados a cabo, sin embargo, no han encontrado correlación significativa, lo que también nos hace pensar en las características de los sujetos dentro de la psicología del mexicano, pues como algunos autores lo han mencionado, los mexicanos tienden a fantasear con mucha frecuencia, esto es, tienen capacidad para elaborar historias aún dramáticas y emotivas pero objetivamente no nos dicen casi nada del individuo por ellas mismas, pues quedan fuera de la realidad del mismo sujeto. Esta afirmación es con base en estudios que se han llevado a cabo en Norteamérica en los que las correlaciones han sido altas y significativas, lo que nos hace pensar que el medio ambiente es un factor más que determina los resultados de la prueba.

Una variable más que en cierta forma hubiera dado otro dato para los resultados, es haber seguido el rendimiento escolar de los mismos sujetos de la muestra en los siguientes años hasta la fecha y, además, aplicando nuevamente la prueba de McClelland, la correlación obtenida nos hubiera dado otra pauta para la manera de resolver nuestro problema.

Con todo esto, tenemos que rechazar las hipótesis propuestas anteriormente:

H₁. Esperamos que a mayor logro mayor rendimiento escolar. Se rechaza.

H₂. Esperamos que a mayor afiliación menor rendimiento escolar. Se rechaza.

H₃. Esperamos que a mayor poder, mayor rendimiento escolar. Se rechaza.

Estas hipótesis no fueron analizadas tal y como se propusieron, ya que se encontró interrelación entre los aspectos de la prueba y las calificaciones escolares.

Las correlaciones propuestas sufrieron también ciertas variaciones por la interrelación antes mencionada; sin embargo, los resultados fueron igualmente bajos y no significativos.

Es decir, desde el punto de vista matemático, no podemos predecir en éste caso Y a partir de X.

Por lo que se enunciaron las siguientes hipótesis nulas:

H₁. No existe correlación estadísticamente significativa entre el motivo de logro y el rendimiento escolar de los alumnos de primer año de psicología.

H₂. No existe correlación estadísticamente significativa entre el motivo de afiliación y el rendimiento-

escolar de los alumnos de primer año de psicología.

H₃. No existe correlación estadísticamente significativa entre el motivo de poder y el rendimiento escolar de los alumnos de primer año de psicología.

Dado que desde el punto de vista cuantitativo no se obtuvo una correlación significativa, aunque fueron rotados los datos de todas las maneras posibles, se pensó que los datos -- que se estaban trabajando no eran cuantificables, probablemente porque el tipo de prueba de motivación de logro pertenece en cierto modo al grupo de pruebas proyectivas, entonces, se procedió a analizar los resultados relacionando características representativas de los sujetos con alto, medio y bajo rendimiento escolar, en relación a sus calificaciones de logro, afiliación y poder.

Se hicieron tres grupos de sujetos: altos, medios y bajos; se consideró como "altos" a aquellos cuyo promedio fluctuó entre 9 y 10; "medios" con promedio entre 8 y 9; "bajos" a los que tienen un promedio general inferior a 8.

Fueron agrupados observando en cuáles características coincidían, considerando las características que califica la prueba, es decir: deseo, actividad positiva, actividad neutral, actividad negativa, preocupación positiva, preocupación negativa

va, obstáculo personal, obstáculo del medio, ayuda exterior, - emoción positiva, emoción negativa. Con este análisis, al que se le puede llamar discriminatorio a nivel de observación, podemos plantear la siguiente hipótesis:

- H₄. Esperamos que aquellos sujetos con alto rendimiento escolar coincidan a las calificaciones de las - características de la prueba.
- H₀₄. No existe correlación estadísticamente significativa entre el alto, medio y bajo rendimiento escolar y las características de la prueba de imaginación.

Estos datos fueron nuevamente programados y correlacionados y el resultado fue como los anteriores, no existe correlación significativa, aún a este nivel cualitativo.

Futuras investigaciones. Perspectivas

Si la prueba fuera estandarizada en México, y adaptada al medio ambiente sociocultural y económico, probablemente los resultados serían diferentes, así, la prueba mediría lo que -- realmente se espera que mida, controlando el aspecto de excesiva fantasía en los individuos.

Por otra parte, si se llevara a cabo una investigación controlando mejor las variables que en este estudio quedaron -

fuera de nuestro alcance de control, y en otro tipo de población, tendríamos un dato más para corroborar nuestros resultados, o bien, para encontrar una pauta más que marque el camino a seguir en este tipo de investigación motivación; la prueba - podría ser aplicada, por ejemplo, en una fábrica, industria, - etc.

BIBLIOGRAFIA

ATKINSON y McCLELLAND

The Projective expresión of needs.

ANDERSON y ANDERSON

Técnicas Proyectivas del Diagnóstico Psicológico.

ANASTASI

Psychological Testing

BROWN y JUDSON

The Motivation of Behavior.

BLALOCK M. HUBERT, JR.

Estadística Social.

BIRNEY ROBERT y RICHARD C. VAN NOSTRAND

Measuring Human Motivation.

COFER

HILGARD

Teorías del Aprendizaje

McCLELLAND DAVID

A Theory of Achieving Motive.

The Achievement Motive.

The Achieving Society.

Studies in Motivation.

MURRAY

Test de Apercepción Temática.

SANFORD

The effects of abstinence from food upon imaginal processes: a further experiment, 1937.

SUMARIO

	Página
PREFACIO	1
CAPITULO I	
INTRODUCCION	3
1. Valor teórico	5
2. Valor aplicado	12
CAPITULO II	
CONSIDERACIONES PREVIAS	20
1. Otras teorías de la motivación	20
2. Definición de motivo	26
3. Trabajos experimentales	33
a) Investigaciones con personas de alta y baja motivación	58
CAPITULO III	
ANTECEDENTES	73
1. Teoría de McClelland	75
CAPITULO IV	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y FORMULA- CION DE HIPOTESIS	92
1. Diseño experimental	94
2. Descripción del material	96
CAPITULO V	
PROCEDIMIENTOS ESTADISTICOS	103
1. Resultados obtenidos	110
2. Interpretación y análisis de los resultados	120
SUMARIO Y CONCLUSIONES	126
BIBLIOGRAFIA	132