

30



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

0288971

**RELACIÓN ENTRE GENERO, AUTOCONCEPTO Y MOTIVACIÓN
DE LOGRO EN PRESTADORES DE SERVICIO SOCIAL EN DOS
INSTITUCIONES GUBERNAMENTALES**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A N :

MARÍA TERESA BONILLA BENITEZ

ERIKA NOYOLA REYNOSO

**DIRECTOR DE TESIS: MTRO. JESÚS FELIPE URIBE PRADO
REVISOR: LIC. MIRIAM CAMACHO VALLADARES**



MEXICO, D.F.

FEBRERO 2001



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

A nuestro Director de Tesis, Mtro. Jesús Felipe Uribe Prado, por su atención, paciencia y valiosos comentarios para la realización de este trabajo.

Al jurado conformado por: Mtra. Mirna Rocío Valle Gómez, Lic. María del Carmen Gerardo Pérez, Lic. Sotero Moreno Camacho y Lic. Miriam Camacho Valladares por su tiempo y aportaciones.

A Nacional Financiera y Comisión Nacional Bancaria y de Valores por las facilidades prestadas para la aplicación de los instrumentos utilizados.

A la Lic. Luz del Carmen Vidrio Guzmán por su cariño, motivación y entusiasmo para impulsar nuestro proyecto.

GRACIAS

*María Teresa Bonilla Benítez.
Erika Noyola Reynoso.*

Dedico esta tesis...

A mi papá, por darme la seguridad necesaria para emprender cada uno de los proyectos de mi vida, y por su ejemplo de rectitud, integridad y amor por su familia.

A mi mamá, por su paciencia y cariño incondicionales, pero sobre todo por enseñarme con su propio camino que la disciplina, la responsabilidad y la constancia son la base de la superación y el éxito.

A mi hermana Rosi a quien admiro por su valor y lucha constante y porque gracias a ella disfruto a dos lindas personitas de quienes espero ser un digno ejemplo: Jesi y Daniel.

A Erika, mi amiga y compañera, por darme su confianza para emprender juntas este proyecto y ayudarme a llegar al fin del mismo, pero sobre todo por su valiosa amistad.

Finalmente quiero agradecer en forma especial a mi jefa la Lic. Graciela Cato, quien me dio su confianza y apoyo para llegar a la culminación de esta meta y a mis compañeras Norma, Lulú y Ceci por su comprensión y cariño.

Tere

Quiero dedicar esta tesis a las siguientes personas...

A Dios por permitirme llegar a la culminación de esta que es una de las metas más importantes de mi vida.

A mis padres Aarón y Rosita por darme su confianza y cariño en forma incondicional y por regalarme los valores que ahora rigen mi vida, respeto, valor, integridad y responsabilidad. Gracias.

A mi hermana Dayana por todos sus consejos, regaños y apoyo en los momentos de indecisión, así como por motivarme con su actitud y ejemplo a seguir adelante.

A mis padrinos Rosalba y Guillermo, al igual que a mis primos Rosalía, Guillermo y Coral por estar incondicionalmente conmigo.

A mi amiga Paty por permitirme compartir con ella el trabajo, la amistad y tantas experiencias valiosas para mi formación profesional.

A mi querida amiga Tere por su paciencia, dedicación y entusiasmo para la culminación de este proyecto, pero en especial por brindarme su amistad y estar conmigo en los buenos y malos momentos.

Erika

CAPITULO I	GENERO, ROLES SEXUALES Y MASCULIDAD FEMINEIDAD	
1.1	Identidad Genérica y Sexual	1
1.2	Los roles sexuales genéricos	3
1.3	Desarrollo del rol sexual en el niño	5
1.4	Roles sexuales y las dimensiones psicológicas de masculinidad y femineidad	7
1.5	El contexto social de la diferenciación del rol sexual	8
1.6	Premisas concernientes al genero, roles sexuales y masculinidad-femineidad	16
1.7	Genero	18
1.8	Orientación sexual	19
1.9	Rol sexual	19
1.10	Concepciones bipolares vs dualísticas de masculinidad y femineidad	24
CAPITULO II	AUTOCONCEPTO	
2.1	Definición	26
2.2.	Autoconcepto y autoestima	27
2.3	Desarrollo del autoconcepto	30
2.4	Autoconcepto y sociedad	32
CAPITULO III	MOTIVACION DE LOGRO	
3.1	Motivación	37
3.2	Teoría de la motivación de Maslow	38
3.3	Motivación de Logro	39
3.4	Concepciones teóricas de motivación de logro	40
3.5	Diferencias individuales en Motivación de Logro	44
3.6	Motivación de Logro en ambos sexos	45
3.7	Instrumentos de medición de Motivación de Logro	47
3.8	Desarrollo de la Motivación de Logro	50
3.9	El juego y el desarrollo de la Motivación de Logro	52
3.10	Aspectos extrínsecos del juego	55
3.11	Componentes intrínsecos y extrínsecos del comportamiento adulto	57

CAPITULO IV ANTECEDENTES Y REGLAMENTACION DEL SERVICIO SOCIAL

4.1	Introducción	60
4.2	Antecedentes	60
4.3	Marco jurídico	64
4.4	Ley General de Educación	68
4.5	Ley Orgánica de la Administración Pública Federal	69
4.6	Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional relativo al Ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal	69
4.7	Reglamento de la Ley Reglamentaria del artículo 5° Constitucional relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal	70
4.8	Nacional Financiera	71
4.9	Comisión Nacional Bancaria y de Valores	72

CAPITULO V METODOLOGÍA

5.1	Planteamiento y justificación del problema	74
5.2	Justificación del problema	74
5.3	Hipótesis	74
5.4	Definición conceptual de variables	75
5.5	Definición Operacional	79
5.6	Sujetos	80
5.7	Muestreo	81
5.8	Diseño	81
5.9	Instrumentos	81
5.10	Procedimiento	82
5.11	Tratamiento estadístico	83
5.12	Resultados	84
5.13	Discusión	101
5.14	Conclusiones	110

Anexos

Bibliografía

CAPITULO I

GÉNERO, ROLES SEXUALES Y MASCULINIDAD-FEMINEIDAD

1.1 *Identidad Genérica y Sexual*

La identidad sexual se refiere al sexo de un individuo, determinado por el hecho biológico y generalmente indudable de ser macho o hembra. Sin embargo, la palabra tiene también un significado más ambiguo, que es la identidad sexual como característica de la personalidad. En este sentido, se le usa como sinónimo de identidad genérica.

Identidad proviene de la palabra latina "*Idem*" y, según el diccionario, es "la persistencia de una individualidad y la permanencia inalterable de una persona o cosa a través del tiempo y en diferentes circunstancias" (citado en Katchadourian, 1983 p. 21).

Erik Erikson (1968, citado en Katchadourian 1983 pp. 21-22) habla de la identidad del ego y distingue entre:

- Identidad, que se caracteriza por rubros tales como el nombre de una persona y su situación en un ambiente dado
- Identidad personal, que es un sentido subjetivo de existencia continua y una memoria coherente y, por último,
- Identidad psicológica, que tiene características más ambiguas, a veces subjetivas u objetivas, individuales o sociales.

Erikson concibe la identidad del ego como el sentido consciente de la identidad del individuo, el esfuerzo consciente por conservar una continuidad del carácter personal, y el mantenimiento de una congruencia interna con los ideales y la identidad de un grupo.

De acuerdo con Katchadourian (1983 p. 22) existen dos componentes importantes en la formación de la identidad los cuales son: la autocatalogación y la catalogación que los demás hacen de nosotros. Ambos elementos son de particular importancia para la identidad sexual puesto que entre las primeras "etiquetas" que se aplican a una persona está el de su pertenencia a un sexo o al otro. Quizá la identidad sexual deba incluir todo lo que es sexual en una persona: funciones fisiológicas, tipo e intensidad de los comportamientos sexuales, la propia percepción como ser sexual y la que otros tienen de uno, y todo lo demás que tenga que ver con el hecho de ser hombre o mujer.

La palabra género se deriva del latín *genus*, que significa nacimiento u origen. Representa la subclasificación de ciertas palabras como masculinas, femeninas o neutras. Las expresiones rol genérico e identidad genérica son de origen reciente.

La introducción del término "identidad genérica" encuentra su justificación en el sentido de que identidad sexual podía referirse tanto a las actividades sexuales como a las fantasías. Dado que "sexo" tenía fuertes connotaciones biológicas, Stoller propuso que se usara para referirse al sexo del macho o de la hembra y a los componentes biológicos que lo determinan.

Money Ehrhardt y Green definen identidad genérica como la unidad y persistencia de la individualidad de cada persona como macho o hembra: "la identidad genérica es la experiencia privada del rol genérico y el rol genérico es la expresión pública de la identidad genérica" (Money y Ehrhardt, 1972, citado en Katchadourian, 1983).

Richard Green (1974) define la identidad genérica como un aspecto fundamental de la personalidad. Considera que incluye tres componentes: 1) la convicción básica del individuo, en el sentido de ser macho o hembra, 2) el comportamiento del individuo, que culturalmente aparece asociado con los hombres y mujeres

(masculinidad o femineidad); y 3) las preferencias del individuo para hacer pareja con hombres o mujeres (citado en Katchadourian, 1983).

Andrade y Reyes (1996), por su parte, diferencian entre sexo y género de la siguiente manera: El primero es biológicamente determinado, mientras que el segundo es un producto psicosociocultural y abarca los significados que se le atribuyen al ser hombre o mujer, como reflejo del estatus social, los roles y las actitudes acordes a los sexos.

1.2 Los roles sexuales genéricos

La expresión identidad del rol sexual es usada, a menudo, en el mismo sentido que identidad genérica. Se le usa para definir la identidad como aquello que incluye tanto factores cognoscitivos como afectivos que reflejan la autoevaluación y la evaluación que otros tienen de una persona como adecuada a su condición de hombre o mujer (Constantinople 1973, citado en Katchadourian 1983).

Aunque algunos autores han tratado de definir específicamente el rol sexual, muchos usan esta expresión de manera amplia para incluirla o hacerla sinónimo de identidad genérica o expresiones similares.

El concepto de rol fue introducido en las ciencias sociales en los años 20's por George H. Mead y los sociólogos de la Universidad de Chicago.

Los sociólogos definen al rol como la posición de un individuo en un sistema de relaciones sociales. Así, pues, es el conjunto de expectativas sociales según las cuales el que ocupa una posición dada debe comportarse frente a los que ocupan otras posiciones. Los roles se convierten, en este caso, en otro conjunto de normas o roles compartidos en el espacio del comportamiento. (Gross y cols 1968, citado en Katchadourian 1983 p. 23).

Por otra parte, los psicólogos consideran un rol como creación personal del individuo que lo ocupa, producto a la vez de fuerzas personales y sociales (Kelly, 1955). Esta postura psicológica elimina el rol como concepto explicativo ya que la manera como la persona se conduce es el rol. Pueden existir expectativas, pero sin ningún elemento normativo; el desviarse del rol hace cambiar las características del mismo simplemente.

La psicología social, por su parte, toma una postura intermedia entre ambas teorías. Los roles se definen socialmente pero difieren en el grado de consenso con respecto a las expectativas normativas. No se supone que la presencia de las normas produce, por sí sola, la conducta apropiada. En lugar de ello, procura demostrar que la aceptación de las normas influye en las prácticas educativas, ligando así la conducta propia del rol con las expectativas normativas (Blake y Davis, 1964).

En el sentido antes indicado los roles son, definitivamente, un tipo de expectativas sociales.

Existe otra distinción, entre *roles sexuales biológicos* "que hacen referencia a sentimientos, comportamientos e impulsos (que dependen funcional e históricamente del aspecto fisiológico)" y *roles sexuales sociales* que se refieren a "las funciones diferenciales, el estatus y los hechos de la personalidad que caracterizan a los dos sexos en un contexto cultural dado" (Ausubel 1958, citado en Katchadourian 1983 p. 38).

En el uso psicológico, el comportamiento típico sexual se define como comportamiento del rol apropiado para el género del niño y la *tipología sexual* como el proceso evolutivo por el que se establecen los componentes del comportamiento de uno u otro rol genérico (Sears, 1965). Walter Mischel (1966) considera a los comportamientos típicos sexuales en función de la teoría del aprendizaje social, como "comportamientos que obtienen típicamente cierto tipo de

recompensas para un sexo en lugar del otro". Los comportamientos típicos sexuales tienen consecuencias que varían de acuerdo con el sexo (citados en Katchadourian 1983 p. 39).

Maccoby (1972) subraya que prefiere reservar la expresión *roles sexuales* para definir sociológicamente un "conjunto de expectativas de comportamiento".

1.3 Desarrollo del rol sexual en el niño

Maccoby (1972) presenta una teoría cognitiva del desarrollo, cuyo principal postulado es que el desarrollo "natural" de los conceptos corporales y sexuales del niño determina la formación de sus actitudes e identificaciones relativas al rol sexual. Este desarrollo es concebido como el resultado de los aspectos relativamente universales de la experiencia infantil. Las diferencias individuales en las actitudes infantiles reflejan variaciones en el desarrollo de estos conceptos, debidas a diferencias de edad, inteligencia general y experiencias estimuladoras de dicho desarrollo. Se supone, pues, que las fuerzas sociales ambientales que influyen en el desarrollo psicosexual del niño son las mismas que influyen en el cognitivo.

En sí, el proceso de desarrollo de los roles sexuales se explica de la siguiente manera:

1. La identidad sexual o clasificación de sí mismo como niño o niña es el organizador básico de las actitudes relativas al papel sexual.
2. Esta identidad resulta de un juicio básico sobre la realidad física, hecho en un momento relativamente temprano del desarrollo del niño.
3. Mientras este juicio cognitivo está cristalizando en la concepción de una idea sexual constante, categórica, entre los 2 y los 7 años, los conceptos infantiles acerca del papel sexual y de lo corporal pueden verse influidos por ciertas

variables ambientales, con consecuencias importantes para las actitudes actuales y ulteriores relativas al papel sexual.

4. Las clasificaciones básicas de sí mismo determinan los valores básicos. Los masculino-femeninos surgen de la necesidad de valorar las cosas que son consecuentes con el yo o propias de él.
5. En los niños aparecen pronto estereotipos universales básicos de los roles sexuales. Estos nacen de la concepción infantil de las diferencias corporales, concepción apoyada por diferencias visibles en la asignación de los papeles sociales a los sexos.
6. Estos estereotipos básicos llevan entonces al desarrollo de valores masculino-femeninos en los niños. Aunque atribuyen, en general, valores superiores de prestigio-aptitud al papel del varón, también asignan valores altos a un cierto número de atributos al papel de la mujer. A medida que se desarrolla la conciencia de estos valores y estereotipos de prestigio, entre los 4 y los 8 años de edad, aparece en ambos sexos la tendencia a atribuir poder y prestigio mayores al papel masculino. No obstante, este mayor prestigio relativo del varón adulto no implica la ausencia o disminución del prestigio o valor positivo absolutos del rol de la mujer, que son suficientes para canalizar el deseo de aptitud de la niña hacia valores femeninos.
7. Tras haber adquirido valores masculino-femeninos, el niño tiende a identificarse con figuras de su mismo sexo, en particular la parental. El deseo de ser masculino lo lleva por tanto a imitar un modelo masculino y ésto a su vez a un apego emocional más hondo al modelo.
8. Aunque la identificación con una persona del mismo sexo y la formulación de valores de rol sexual en general puede verse facilitada y consolidada por una conducta parental apropiada, el proceso parece ocurrir también sin la presencia de la figura parental del mismo sexo y en circunstancias muy variadas para la cría del niño. Se diría que las influencias más claras de la actuación parental son negativas, no positivas; es decir, ciertas actitudes de los padres pueden crear en el niño ansiedades y conflictos específicos, inhibidores del desarrollo de las actitudes propias del rol sexual, pero no está en absoluto

claro, en cambio, que dichas actitudes de los padres puedan positivamente crear dichas actitudes.

9. Todas estas tendencias siguen, en gran medida, un curso regular de desarrollo, determinado en gran parte por la maduración cognitiva (más que por la fisiológico-cronológica). Son el resultado de la organización evolutivo-cognitiva hecha del niño de un mundo social en el que los papeles sexuales se relacionan con nociones corporales y con funciones sociales básicas, según moldes relativamente universales.
10. En la vertiente evolutiva estas líneas de desarrollo pueden interpretarse como producto de ciertos impulsos generales a estructurar una realidad físico-social, a adaptarse a ella y a conservar una imagen de sí mismo estable y positiva.
(Citado en Maccoby 1972).

1.4 Roles sexuales y las dimensiones psicológicas de masculinidad y femineidad

La visión de que los atributos femeninos y masculinos son esencialmente opuestos bipolares ha dominado la literatura de científicos sociales y del comportamiento hasta épocas recientes. La presencia de atributos femeninos tiende a excluir la aparición de los masculinos, si bien la ausencia de un atributo femenino no es por definición equivalente a masculinidad. Por el contrario, se asume que los atributos masculinos excluyen a los femeninos y la ausencia de ellos define la femineidad. Más aun, el punto de vista prevaleciente ha sido que el objetivo de la socialización es inculcar en los individuos las características propias de su sexo, de modo que sean capaces de ejecutar exitosamente los roles sexuales que la sociedad les ha asignado.

1.5 El contexto social de la diferenciación del rol sexual

La diferenciación del rol sexual es universal entre las sociedades humanas: a los hombres y mujeres se les asignan diferentes tareas, derechos e inclusive privilegios y son propensos a ser objeto de distintas reglas de conducta, particularmente en la interacción con los miembros del otro sexo. Reflejando esta división de roles en referencia al sexo, se asume que hombres y mujeres típicamente poseen diferentes características temperamentales y habilidades (conjuntos distintos de atributos) cuya existencia es utilizada para justificar la perpetuación de la estructura del rol de la sociedad o cuya enseñanza, se cree, es necesaria si los miembros de cada sexo van a desempeñar las funciones que les fueron asignadas.

Los datos aportados por antropólogos y sociólogos ponen de manifiesto que, a través de las sociedades, las diferenciaciones entre los sexos varían ampliamente en sus particularidades y que también exhiben ciertas similitudes. En la sociedad común, a la mujer se le da la principal responsabilidad de cuidar a los niños y el hogar, mientras que al hombre se le da la responsabilidad de proveer lo necesario para el bienestar económico de la familia. Parsons y Bales (1955), han caracterizado esta división de la labor como una distinción entre el rol expresivo y el instrumental, donde se supone al hombre como el representante de la familia en el mundo externo y actuando en su beneficio, y las mujeres con la responsabilidad no sólo de satisfacer las necesidades físicas de los miembros de la familia, sino de atender sus necesidades emocionales y mantener una interacción armoniosa entre ellos. Paralelamente a estas divisiones, se espera que los hombres desarrollen independencia, auto-realización, y otras habilidades instrumentales que les permitirán conllevar sus responsabilidades con su familia y con la sociedad como un todo; se espera que las mujeres desarrollen las características de expresividad y educación necesarias para conllevar sus tareas interpersonales. (citado en Spencer y Helmreich 1979)

Las diferencias también existen en la mayoría de las sociedades en cuanto a las relaciones de poder entre los sexos: se espera típicamente que el hombre sea dominante sobre su esposa y que tenga un mayor control de los recursos económicos. Aun en sociedades en las cuales las interacciones dentro la familia son relativamente igualitarias, en sus relaciones extra familiares los hombres son más propensos a obtener posiciones de mayor poder y prestigio que las mujeres (Stephens, 1963 citado en Spencer y Helmreich 1979).

La explicación de los orígenes de la diferenciación en los roles sexuales y los factores que la mantienen, así como los patrones de personalidad observados continúan siendo objeto de controversia científica. Por un lado se encuentran aquéllos que argumentan que las casi universales regularidades en los acuerdos sociales pueden ser atribuidas a profundas diferencias, genéticamente determinadas en el ambiente psicológico de hombres y mujeres (por ejemplo Tiger y Fox, 1971). El otro extremo es representado por aquéllos quienes, más impresionados por la variabilidad de las sociedades humanas, declaran que los orígenes de las diferenciaciones en el rol sexual radican en un más limitado conjunto de diferencias innatas entre los sexos (por ejemplo, Murdock, 1949; D'Andrade, 1966). Estas diferencias genéticas incluyen la superioridad en capacidades físicas de los hombres, tales como una mayor fuerza y una tasa metabólica mayor, y factores asociados con la crianza de los niños en las mujeres, tales como su reducida movilidad debida a la necesidad de criar y cuidar de sus hijos pequeños. Entre estos teóricos, el interés no está realmente en describir las similitudes en las diferenciaciones sexuales entre las sociedades o períodos históricos, sino en determinar los tipos de factores contemporáneos e históricos responsables de las variaciones entre ellos. (citados en Spencer y Helmreich 1979)

Los datos definitivos muestran ciertas deficiencias en cuanto a que no toman en cuenta la existencia de diferencias genéticamente determinadas en la formación temperamental de hombres y mujeres. Existe abundante evidencia, sin embargo,

que indica que la personalidad humana es altamente maleable. Se puede mostrar que las diferencias observadas en las personalidades de ambos sexos en una sociedad determinada son fuertemente influenciadas por las prácticas de crianza de los niños específicas a su sexo impuestas por la sociedad. Se puede mostrar que estas diferencias, a su vez, están relacionadas con fuerzas políticas, sociológicas y económicas.

Una vez establecidas, las diferenciaciones en el rol sexual tienden a persistir aun después de que la evolución en las condiciones sociales han debilitado o cambiado su significancia funcional original. Si los acuerdos sociales entre los sexos se vuelven no adaptativos o entran en conflicto con el sistema de valores contemporáneo de la sociedad, se espera que suceda un reajuste, algunas veces de forma rápida y otras más lentamente, en respuesta a una acumulación de presiones sociales o a cambios en la ideología política. En los Estados Unidos, tanto los cambios evolutivos como revolucionarios en lo que se refiere a diferenciaciones sexuales han tenido lugar durante los últimos 150 años, siendo particularmente notable la agitación durante las últimas dos décadas. Los cambios en las actitudes y prácticas sociales han tomado más visiblemente la forma de una ampliación y permisividad en lo que se refiere al rol sexual de las mujeres y se han centrado en las concepciones de la familia "tradicional" y la naturaleza de la participación de la mujer en la fuerza de trabajo.

De acuerdo con la visión (ideal) de la familia en la cual nuestra sociedad se encuentra tradicionalmente inmersa, las mujeres no solamente son responsables por el mantenimiento del hogar, sino que se encuentran confinadas a él. El deber de sus maridos es proveer tanto el sostén económico de sus familias como los medios para liberar a sus esposas de las arduas tareas domésticas. Esta limitada visión acerca de la posición de la mujer es de origen relativamente reciente, surgido durante la Revolución Industrial como un fenómeno urbano y extensivo a la clase media. En comunidades agricultoras, la labor de la mujer continuó siendo requerida en una amplia esfera, ya que en las familias urbanas de bajos recursos

las mujeres no podían darse el lujo de permanecer en casa y se vieron forzadas a buscar empleo en un mundo externo que aún no estaba preparado para ofrecerles algo más que los tipos de ocupación más humildes y mal remunerados. Con la expansión de la industrialización y el crecimiento de la clase media, sin embargo, la contribución económica de una creciente proporción de mujeres tuvo que encontrarse exclusivamente dentro del hogar. La división relativa a los límites sexuales entre las funciones instrumentales y expresivas fue descartada y, junto con ella, las expectativas acerca de que hombres y mujeres deberían poseer cualidades personales contrastantes.

Si bien es cierto que los estereotipos de lo que significa ser hombre o ser mujer dentro de cada cultura y tiempo histórico han influido en el desarrollo diferencial de ambos, también es cierto que éstos pueden evolucionar y cambiar como resultado de los cambios económicos, políticos y sociales, así, en los últimos 20 años, se han visto muchos cambios en relación con las conductas de género (por ejemplo, se ha incrementado el número de mujeres con trabajo asalariado, más mujeres han incursionado en trabajos tradicionalmente masculinos, etc. Golombok y Fivush, 1995 citado en Spencer y Helmreich 1979).

De modo cada vez más frecuente, la competencia ocupacional depende menos de una fuerza y resistencia física superiores y más de una educación formal y capacitación vocacional. A pesar de que a las mujeres se les había permitido buscar una educación avanzada y estudiar las mismas asignaturas que los hombres, sólo después de vencer las excusas de los hombres sobre su carencia de aptitudes intelectuales apropiadas y la debilidad de sus constituciones, su nivel educacional se ha incrementado junto con el del hombre.

La naturaleza cambiante del trabajo también ha ido eliminando una gran parte de la significancia adaptativa de la división entre los sexos en la socialización. Se ha puesto mayor atención, por ejemplo, a las implicaciones del cambio en las sociedades postindustriales de organizaciones empresariales a burocráticas. En la

burocracia, la ejecución exitosa del trabajo da lugar a una menor recompensa a rasgos convencionalmente masculinos como agresividad y dominancia y mayor a habilidades interpersonales que promueven relaciones sociales armoniosas y cooperación grupal, habilidades tradicionalmente etiquetadas como femeninas. Hombres y mujeres entonces pueden requerir de características expresivas "femeninas" así como de las instrumentales "masculinas" para ser altamente efectivos en la esfera vocacional.

Las habilidades prácticas que las mujeres deben poseer para criar a sus hijos y conducir sus hogares eficientemente han sido subestimadas de forma indebida. Ciertamente, la variedad de tareas dentro y fuera del hogar que se permite y aun se espera que asuman las amas de casa, incluyendo su trabajo voluntario para escuelas, organizaciones cívicas y grupos filantrópicos, no pueden ser realizadas exitosamente sólo con cualidades de expresividad. Algunos investigadores (como Bott 1957) han sugerido que, en familias nucleares (las más comunes en las sociedades industrializadas), no se puede permitir que las diferencias en el rol sexual sean demasiado notables, ya que cada parte debe estar preparada para asumir los deberes del otro en la ausencia o incapacidad de éste, cualquiera que sea la causa. Las mujeres en particular deben ser capaces de tomar toda la responsabilidad cotidiana de sus hijos y el desempeño de los quehaceres domésticos, durante los largos períodos diarios en que sus maridos están en el trabajo y aquellas prolongadas interrupciones de la convivencia marital como pueden ocurrir durante los viajes laborales del marido o, de modo probablemente definitivo, cuando se termina el matrimonio. A pesar de que pocas veces se ha reconocido abiertamente, por algún tiempo fue una expectativa social que las mujeres se prepararan para buscar un empleo remunerado fuera de casa cuando esto fuera necesario. (Citado en Spencer y Helmreich 1979).

La participación de la mujer en la fuerza de trabajo ha ido creciendo en forma constante. Actualmente cerca de dos quintas partes de las mujeres casadas con niños menores de seis años y más de la mitad de aquéllas con niños en edades

escolares están empleadas lucrativamente. Las mujeres, como un grupo, constituyen aproximadamente dos quintas partes de la fuerza de trabajo total. Al aceptar un empleo fuera del hogar, no obstante, se espera que las mujeres mantengan la mayoría de sus tradicionales responsabilidades domésticas. A pesar de que las esposas trabajadoras tienden a recibir más ayuda en el quehacer doméstico por parte de sus maridos que aquéllas que no tienen empleo externo, ellas continúan asumiendo la mayor carga.

Los factores que han conducido crecientemente a la mujer a buscar empleo pueden ser concretamente definidos. Con el desarrollo y aceptación de métodos efectivos de anticoncepción, el tamaño de la familia se ha vuelto progresivamente más reducido, especialmente en la clase media. Además los avances tecnológicos que incluyen estándares nutricionales mejorados y cuidado médico, han hecho el trabajo doméstico menos arduo y tardado y ha disminuido la rapidez del proceso de envejecimiento y aumentado el período de vida. Esta constelación de factores han propiciado que las mujeres terminen la crianza de sus niños a una edad cronológica más temprana, fisiológicamente más jóvenes y con una mayor expectativa de vida que las mujeres de otras épocas.

Las mujeres que orientan sus actividades hacia el hogar pueden encontrarse frecuentemente a sí mismas subempleadas, tanto en términos de tiempo como de nivel de actividad que sus aptitudes intelectuales y educación les permiten. Muchas mujeres casadas encuentran placer y satisfacción desarrollando pasatiempos o actividades comunitarias. Un número substancial busca empleo remunerado, algunas para obtener una satisfacción propia, pero muchas debido a la gran contribución económica que pueden realizar para el bienestar de la familia.

A pesar de que las mujeres representan extensas cifras en la fuerza de trabajo, las ocupaciones continúan siendo en gran medida tipificadas de acuerdo con el sexo y, aunque es cierto que la discriminación hacia la mujer ha disminuido en lo referente a contratación, promoción y salario en los campos más prestigiados

comúnmente ocupados por hombres, en realidad no ha desaparecido. De forma similar, las mujeres aun reciben menor motivación que los hombres para buscar posiciones con influencia y poder políticos o también para obtener la capacitación necesaria para tomar ocupaciones tradicionalmente masculinas.

Las explicaciones de esta tipificación sexual en el campo ocupacional no pueden ser basadas en las diferencias entre hombres y mujeres en cuanto a sus capacidades cognitivas y habilidades físicas, particularmente en los campos más altamente valuados, ya que la fuerza y la resistencia son casi completamente irrelevantes para la ejecución exitosa de un trabajo y las diferencias sexuales en aptitudes intelectuales, si es que existen, son mínimas (Maccoby & Jacklin, 1972).

Se han hecho avances en las investigaciones acerca de las diferencias temperamentales entre hombres y mujeres (por ejemplo, los hombres son más racionales y las mujeres demasiado emocionales) para justificar la presente discrepancia, diferencias que, se dice, tienen una base genética. El soporte evidencial para tal especulación es, en el mejor de los casos, débil. Aun si dichas diferencias genéticas existieran, sus efectos parecen ser exagerados en vez de minimizados por las prácticas de diferenciación sexual que los padres tienden a utilizar con niños y niñas (por ejemplo, Sears, Maccoby & Levin, 1957; Block, 1973 citado en Spencer y Helmreich 1979) y, como se notó en el inicio, han perdido gran parte de la utilidad funcional que pudieron tener alguna vez.

Una explicación ofrecida por sociólogos (como Parsons, 1942) para la prevalencia de una estructura social en la cual los hombres poseen un mayor poder económico y político que las mujeres, es que éste sirve como un medio para preservar el matrimonio como una institución estable y monógama. Sin embargo, la institución del matrimonio ha sido debilitada por la creciente frecuencia del divorcio, aunado a la demostración de las mujeres de su capacidad para ser autosuficientes y el entusiasmo masculino por que sus esposas trabajen en empleos bien remunerados que los apoyen o, inclusive, releven de una obligación

financiera. Existe, además, una fuerza contraria en nuestras instituciones políticas democráticas. A pesar de que la respuesta puede ser lenta y no realizada sin conflicto, la sociedad se ha rendido al clamor por justicia social de grupos que han sufrido sistemáticamente de discriminación política, económica y social (citado en Spencer y Helmreich 1979).

En esta conexión, Holter ha sugerido que cuando las verdaderas ventajas y desventajas de la diferenciación sexual "violar los estándares comunes de justicia, o la carga de algunos grupos exceden los límites absolutos de tolerancia, puede surgir insatisfacción con la diferenciación sexual y debilitar el sistema de diferenciaciones" (1970, p. 33). La sociedad contemporánea y sus instituciones gubernamentales han sido relativamente receptivas al movimiento feminista, en comparación con su hostilidad hacia sus precursores en los 1800's y a principios de este siglo. Tales eventos, así como la aparición de una legislación federal prohibiendo la discriminación en los campos de género y obligando programas de acción afirmativa, sugieren que las mujeres, como los negros, han asumido el estatus de individuos más que el de objetos o propiedad y que empiezan a ser tratados por estándares de justicia democráticos. También sugieren que los cambios en un sistema general de valores sociales hacen menos válido el rígido mantenimiento de las distinciones tradicionales entre los sexos.

Al tiempo que es difícil predecir el futuro, los cambios políticos, económicos y sociales en las pasadas décadas han dado lugar a un desvanecimiento de la primera forma de división entre los roles masculino y femenino. A pesar de que no existen datos que apoyen el contexto, hombres y mujeres pueden encontrarse en un proceso de acercamiento en la formación de su personalidad.

La actual recodificación de las expectativas normativas para ambos sexos puede ser menos que un proyecto para un futuro que un reconocimiento tardío de las realidades societales contemporáneas.

1.6 Premisas concernientes al género, roles sexuales y masculinidad - femineidad

Los antropólogos y sociólogos han dirigido sus esfuerzos hacia la descripción de expectativas normativas basadas en las diferencias observadas en el comportamiento de macho y hembra típicos en varias culturas, así como en identificar los tipos de factores que determinan y mantienen estas diferenciaciones sexuales. Los psicólogos, particularmente aquéllos involucrados con la conducta social, han tendido a aceptar como un hecho el complejo conjunto de fenómenos relacionados con el género que existe en nuestra sociedad y enfocar su atención en los procesos por los cuales sus miembros responden en su comportamiento y atributos al hombre o mujer típico en su grupo cultural. También han dirigido sus investigaciones tomando en cuenta la variabilidad entre los individuos que estudian, buscando aislar los factores que facilitan o interfieren con el desarrollo de los patrones apropiados de comportamiento en los niños, particularmente aquéllos que tienen lugar dentro de la familia.

En el pasado, estas cuestiones psicológicas han sido extensamente remarcadas en la suposición de que el género biológico, las conductas del rol sexual masculino y femenino, y los atributos psicológicos de masculinidad y femineidad estén estrechamente interrelacionados. Comúnmente, se espera que aquéllos que exhiben características de personalidad apropiadas sexualmente, también exhiban apropiadas conductas de rol sexual. Aunado a lo anterior se supone que el despliegue de conductas y atributos contrarios al sexo es en algún sentido patológico, teniendo implicaciones negativas para el nivel de adaptación del individuo o para su conducta y preferencias sexuales.

Una frecuente convicción, por lo menos entre los no profesionales, es que las conductas del rol sexual no están precisamente correlacionadas con las características psicológicas e inclinaciones sexuales pero que, sin embargo, tienen interconexiones causales. Los padres, frecuentemente insisten en que sus hijos se

comporten de acuerdo con los estándares de rol sexual tradicionales (tales como jugar solamente con el tipo "correcto" de juguetes) para que cuando crezcan no se asemejen psicológicamente al sexo opuesto o se conviertan en desviados sexuales, esto es los padres promueven características masculinas (habilidades analíticas, asertividad, independencia) en sus hijos y características femeninas (pasividad, no asertividad, dependencia) en sus hijas (Alper, 1974).

De la misma manera, los intentos de las escuelas por desarrollar un programa no académico "unisex" ha dado lugar ocasionalmente a una resistencia por parte de algunos segmentos de la comunidad debido a la mala influencia que puede tener un programa sobre la estructura de carácter de sus participantes: niños que son enseñados a cocinar, por ejemplo, pueden ser despojados de su masculinidad, mientras que las niñas que participan en deportes "masculinos" o en entrenamiento de artes marciales, son propensas a ser "masculinizadas".

Quizás como una consecuencia de tales suposiciones, los psicólogos tienden a no distinguir conceptual o empíricamente entre las conductas de rol sexual, los atributos psicológicos de masculinidad o femineidad, y otros fenómenos similares relacionados con el género, englobándolos en el concepto de "roles sexuales". Reflejando esta situación, las medidas psicométricas de masculinidad y femineidad han incluido típicamente (con frecuencia dentro del mismo instrumento o punto de vista) reactivos que se refieren a fenómenos diversos como actitudes, motivos, intereses vocacionales, pasatiempos, deberes domésticos, patrones de interacción interpersonal y atributos de personalidad que se cree se distinguen entre los sexos.

A pesar de que se pueden encontrar correlaciones significativas entre estos dominios heterogéneos, se puede esperar que la magnitud de la variación se modifique con la nitidez de las diferenciaciones sexuales dentro de una sociedad y la severidad de las sanciones negativas impuestas por la violación de éstas. El desvanecimiento de las distinciones entre los sexos que ha estado ocurriendo en

nuestra sociedad sugiere que, lo que sea que haya sido cierto en el pasado, los fenómenos relacionados con el género se están separando de forma creciente. Investigaciones enfocadas más específicamente, basadas en un análisis conceptual más finamente cimentado de las diferenciaciones sexuales, pueden revelar relaciones tanto más débiles como más complejas de lo que se había imaginado con anterioridad.

1.7 Género

Con raras excepciones, los organismos humanos son fácil e inequívocamente clasificados como hembra o macho al momento del nacimiento y mantienen este estatus biológico a través de su vida. De forma relativamente fácil, los niños desarrollan la habilidad cognitiva para adquirir el concepto de que, en la naturaleza, el género biológico es constante y aprenden a asignarse a ellos mismos y a otros a la categoría correcta. En primer lugar esta asignación está basada en las características superficiales, pero después se hacen las distinciones anatómicas apropiadas. Además, para desarrollar el conocimiento cognitivo acerca de su género biológico, los niños casi siempre adquieren lo que Gree (1974) describe como una convicción básica de ser macho o hembra. Entre las excepciones están los transexuales, quienes comúnmente reportan la profunda sensación de que han sido atrapados en un cuerpo del sexo incorrecto. Puede existir una variación en el grado en el cual los individuos disfrutan o resienten su género biológico (una reacción que puede ser distinguida a partir del placer o resentimiento del individuo hacia los roles u oportunidades que la sociedad hace posibles para su género) pero la vasta mayoría, incluyendo una gran cantidad de homosexuales, parece estar satisfecha con la categoría sexual dentro de la cual han nacido y no presentan deseos de cambiar. Mientras que puede resultar útil desarrollar niveles distintivos para estos diversos componentes psicológicos, debemos clasificar el grado en el cual los individuos están conscientes de y aceptan su *identificación del sexo biológico*, (citado en Spencer y helmreich 1979).

1.8 Orientación sexual

Por orientación sexual nos referimos a la preferencia del individuo por un compañero sexual del mismo sexo o del opuesto. Distinciones importantes, tales como aquélla que se da entre un sentimiento de preferencia y una conducta sexual real, o entre deseos conscientes e inconscientes, se hacen frecuentemente.

1.9 Rol sexual

Resulta muy difícil delinear el significado de *rol sexual*. El término, a pesar de ser comúnmente utilizado, raramente ha sido definido con claridad, y esas definiciones que se ofrecen son, con frecuencia, inconsistentes. Parte de la confusión, como lo han hecho notar Gordon (1966) y Angrist (1969), se ha propiciado debido a que se ha incluido un cierto número de factores bajo el término de rol sexual, con las disciplinas de antropología, sociología y psicología intentando enfatizar diferentes factores. En el intento de clarificar la forma en la cual el concepto ha sido empleado, Angrist (1969), ha identificado tres usos principales que han aparecido en la literatura, así como la disciplina particular con la cual se ha asociado a cada uno de ellos. (citados en Spencer y Helmreich 1979).

El primer uso, recalcado por los antropólogos, se refiere a expectativas normativas que los miembros de una cultura dada toman acerca de la posición que hombres y mujeres deberían ocupar. Esta posición enfatiza la división de la labor entre los sexos y las tareas sociales asignadas a cada uno de ellos y se sitúa en ambientes sociales estructurados. El segundo uso, asociado con la sociología, es identificado por Angrist como *relación*. Relación se refiere al proceso de la toma del rol, enfatiza la socialización, y es situado en pares o grandes grupos con estructura variable. El tercer uso, empleado con mayor frecuencia por psicólogos, se refiere a las características distintivas de mujeres y hombres por sí mismos: diferencias en

comportamiento, personalidad, habilidades, preferencias, etc. (citado en Spencer y Helmreich 1979)

Mientras que este esquema clasificatorio ayuda a entender una literatura confusa referente al uso del término, el concepto de rol sexual tiene una mayor utilidad si se imponen restricciones acerca de su uso. Existe una variedad de estereotipos acerca de las diferencias de comportamiento entre los sexos (la cual puede ser o no válida objetivamente). Hablando literalmente, estos estereotipos constituyen diferentes "expectativas" acerca de las formas típicas en que se comportan hombres y mujeres. No todas estas supuestas diferencias están relacionadas con las compartidas creencias acerca de cómo la sociedad *debe* ser estructurada y las posiciones que se les *deben* asignar a hombres y mujeres. Se sugiere que dichas referencias a las expectativas del rol sexual sean restringidas a estas creencias acerca del comportamiento *apropiado* para ambos sexos, esto es, conductas que son positivamente sancionadas para miembros de un sexo e ignoradas o negativamente sancionadas para miembros del otro sexo. El incluir todos los tipos de diferencias en el comportamiento entre los sexos (o creencias acerca de tales diferencias) bajo el término de "roles sexuales" compromete la utilidad del concepto de rol y de la teoría del rol como fue propuesta por sociólogos y antropólogos, sin agregar ninguna claridad descriptiva o poder explicativo al tema de las diferencias de sexo.

Como ha señalado Angrist (1969), "rol sexual" involucra no uno, sino una multitud de roles y combinaciones de éstos que varían a través de los ambientes sociales y a través del transcurso de la vida. Los comportamientos del rol no sólo son variables en estos sentidos, sino que son también muy diversos en su naturaleza, referentes a actividades vocacionales y no vocacionales, estilos de vestido, reglas de interacción social, responsabilidades dentro del hogar y muchas otras. Estas conductas difieren en la importancia que se les asigna, siendo severamente castigada la violación de dicho rol en algunas instancias y tomada con relativa indiferencia en otras. (citado en Spencer y Helmreich 1979).

Las variables que dan lugar a las diferencias individuales es la afirmación de que los roles sexuales incluyen no sólo factores situacionales (recursos que existen en el medio ambiente de la persona), sino también disposiciones internas tales como actitudes hacia lo apropiado de mantener las distinciones del rol sexual tradicional, preferencias personales por ciertos tipos de actividades y percepciones (reales e irreales) de las consecuencias positivas o negativas de actuar de diferentes maneras. Este grupo de variables (que pudieran llamarse auto-variables) es más directamente responsable del grado en el cual el individuo exhibe una conducta de rol sexual masculino o femenino en una situación dada. Sin embargo, como se notó anteriormente, también se asume comúnmente que hombres y mujeres difieren en sus características de personalidad. Las caracterizaciones típicas de los sexos se refieren a que las mujeres son dominadas por sus emociones y un deseo de criar a otros, mientras que los hombres son independientes, auto-assertivos y racionales.

Estos atributos "femeninos" y "masculinos" o idea acerca de ellos han sido frecuentemente divididos en niveles por los psicólogos (por ejemplo Bem, 1974 citado en Spencer y Helmreich 1979) como "roles sexuales" o estereotipos de "rol sexual".

El conocimiento del grado en el cual un individuo posee o manifiesta características de personalidad masculinas o femeninas no permite necesariamente inferencias acerca de qué tan tipificado sexualmente es un individuo en patrones de intereses, por ejemplo, o en cualquier otra categoría de conductas relacionadas con el rol.

En la formulación de muchos psicólogos, como Angrist, 1969 (citado en Spencer y Helmreich 1979), el "rol sexual" ha resultado un nivel para todo propósito y para todas las formas en las que se supone que difieren hombres y mujeres, y se ha utilizado no únicamente para identificar la conducta observable, sino también para

identificar (hipotéticamente) propiedades internas, tales como características de personalidad que diferencian a los sexos.

Una útil distinción permitida por la diferenciación entre las características internas del individuo y su expresión manifiesta en el comportamiento es entre lo que Horrocks y Jackson (1972) llaman la "toma del rol" y el "desempeño del rol". En la toma del rol, el comportamiento es congruente con el autoconcepto del ejecutante y es, por lo tanto, una abierta manifestación de algún aspecto del sí mismo. El individuo que está desempeñando el rol, por otra parte, está desarrollando las conductas especificadas por un conjunto de expectativas del rol, pero está actuando consciente o inconscientemente en una forma contraria a su autoconcepto.

El desempeño del rol sexual es un fenómeno frecuente: individuos cediendo a las demandas situacionales a fin de evitar las penalidades impuestas externamente, usando las conductas de rol apropiadas para lograr alguna deseada recompensa, o respondiendo a su sistema de valores acerca de las conductas correctas con respecto al rol sexual. Los hombres, por ejemplo, han demostrado no exhibir ciertos tipos de expresión emocional, excepto en limitadas circunstancias, aparentemente debido al temor a recibir reacciones negativas si lo hacen (Derlega y Chaikin, 1976). Las mujeres por su parte pueden elegir consciente o inconscientemente disimular o esconder su capacidad o competencia, asertividad y otras características "masculinas" o fingir el rol de "mujer dependiente, indefensa" para manipular a otros o para obtener su ayuda y atención. Un interesante ejemplo experimental es proporcionado por Zanna y Pack (1975). Estos investigadores dejaron creer a mujeres universitarias que estarían interactuando con una atractiva pareja masculina quien prefería tanto mujeres tradicionales como no tradicionales y que se le proporcionarían sus respuestas a un cuestionario de personalidad que contendría reactivos describiendo rasgos estereotipados masculinos y femeninos y conductas de rol. Cuando se compararon sus respuestas con sus respuestas previas al experimento a los

mismos reactivos, se encontró que estas mujeres distorsionaron sus respuestas en dirección a las preferencias del hombre. (citados en Spencer y Helmreich 1979).

La distinción entre la toma del rol y el desempeño del rol está implícita en la propuesta de Lynn (1969) de que las diferencias individuales en la preferencia del rol sexual sea distinguida a partir de la adopción del rol sexual. La preferencia del rol sexual, de acuerdo con Lynn, se refiere a un *deseo* del individuo de adoptar la conducta tipificada del rol de un sexo o de otro, mientras que la adopción del rol sexual se refiere al desarrollo real y abierto del comportamiento.

Los individuos también difieren en sus actitudes más abstractas hacia los roles sexuales apropiados: qué derechos, privilegios, y conductas deben tener hombres y mujeres o ser permitidos en la relación de uno hacia el otro (Spencer & Helmreich, 1979). No existe razón para asumir que estas actitudes serán necesariamente relacionadas con las elecciones personales del individuo, particularmente si sus actitudes son relativamente igualitarias. Las mujeres que eligen no trabajar fuera del hogar, por ejemplo, pueden creer que las mujeres deben ser capaces de trabajar si les agrada y no ser objeto de discriminación en empleos debido a su sexo.

Los intentos de clasificar a los individuos de acuerdo con el grado en el cual sus preferencias y adopciones de rol son apropiadas al género se han basado con frecuencia en las medidas que redundan en limitados tipos de conductas vinculadas con el sexo, tales como la preferencia de los niños por juguetes "masculinos" o "femeninos". Los conceptos de preferencias o adopciones de rol sexual son globales, sin embargo. Ya sea que se midan las preferencias, adopciones, o actitudes las medidas útiles son más propensas a obtenerse cuando los cuestionamientos se hacen acerca de una extensa muestra de conductas tipificadas de acuerdo al sexo de una naturaleza significativa socialmente.

1.10 Concepciones bipolares vs. dualísticas de masculinidad y femineidad

El punto de vista prevaleciente de estos conjuntos de atributos masculinos y femeninos es que éstos son opuestos bipolares. Esto es, las características masculinas esencialmente excluyen la aparición de las femeninas, de modo que los individuos que poseen un conjunto de características son propensos a ser relativamente deficientes en los otros. Las mujeres, por ejemplo, son frecuentemente descritas no sólo como sensitivas interpersonalmente y relacionadas con otros, sino también como dependientes y poco competitivas. Por el contrario, la independencia y competitividad se cree que están asociadas con un relativamente bajo grado de sensibilidad y relación con otros. Así, la femineidad es equiparada con una carencia de masculinidad y viceversa. Lo que emerge es una simple escala bipolar, con las mujeres en dirección hacia el polo femenino y los hombres hacia el polo masculino.

Esta concepción bipolar de masculinidad y femineidad ha dirigido históricamente los esfuerzos de investigación de los psicólogos. Hasta hace poco, como lo ha señalado Constantinople (1973), los principales instrumentos psicológicos dirigidos a medir masculinidad y femineidad han sido instalados como una escala única de masculinidad-femineidad. También hace notar que masculinidad-femineidad es tratada como un fenómeno unidimensional más que como uno multidimensional y que no se ha intentado proporcionar una definición conceptual para dirigir la selección de reactivos o para distinguir entre los aspectos de la conducta inherentemente importantes y aquéllos triviales. El criterio gobernante para la inclusión de los reactivos ha sido su capacidad de distinguir entre hombres y mujeres y también, en algunas instancias, entre homosexuales y heterosexuales.

Este enfoque es, por supuesto, perfectamente justificado si se asume que los roles sexuales, la orientación sexual, aspectos masculinos y femeninos del sí mismo, y otros fenómenos relacionados con el género no son solamente bipolares sino

altamente correlacionados o que se trata de un intento por obtener una medida global de la masculinidad o femineidad de un individuo en todas sus innumerables facetas.

Mientras que el enfoque bipolar a los aspectos psicológicos de masculinidad y femineidad ha sido dominante, las concepciones dualísticas también han sido propuestas: masculinidad y femineidad son principios separados y pueden coexistir en cierto grado en cada individuo, sea hombre o mujer. En la tradición psicoanalítica, por ejemplo, Jung distinguió entre el animus masculino y el ánima femenina y propuso que ambos eran aspectos significativos de la psique. Más recientemente, Bakan (1966) ha ofrecido entidad y comunión como principios masculinos y femeninos coexistentes que caracterizan a todos los organismos vivientes en algún grado. Estos modos fundamentales de existencia, como él afirma, deben ser balanceados si la sociedad o el individuo han de sobrevivir. Además, si no es así, resulta destructivo. Desde que los hombres tienden a ser dominados por un sentido de entidad y las mujeres por un sentido de comunión, la tarea de desarrollo de cada uno es diferente: los hombres deben aprender a "mitigar entidad con comunión" y las mujeres a la inversa.

CAPITULO II

AUTOCONCEPTO

2.1 Definición

Para hablar de autoconcepto, debemos diferenciarlo de otros términos que se le asemejan y que, incluso, se han utilizado indistintamente en la bibliografía especializada. Estos términos (autoconcepto, autoestima, autoimagen) comparten la característica fundamental de ser una percepción del individuo sobre sí mismo. Sin embargo, hay ciertos aspectos que los diferencian.

El autoconcepto comprende el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, atribuciones y juicios de valor referentes a sí mismo (González V., 1997). El concepto de sí mismo designa al conjunto de ideas y actitudes de las que se tienen conciencia en un momento determinado. Se puede considerar también como una estructura cognitiva organizada y derivada de las experiencias del yo personal. Así, de la conciencia acerca de uno, surgen las ideas o conceptos sobre la clase de persona que cada individuo piensa ser (Hamachek, 1981 citado en González V., 1997).

El autoconcepto debe ser entendido como un proceso psicológico cuyos contenidos y dinamismo son determinados socialmente. Es un fenómeno fundamentalmente social. "Lo que experimentamos como autoconcepto, afirma Cottrell (1969), es un producto reflexivo de la interacción social. La matriz en la cual se forma y se desarrolla el autoconcepto es el complemento de sí mismo con los otros" (citado en González V. 1997). El papel de los otros en la percepción de sí mismo es esencial. El autoconcepto, sin ser exclusivamente una reproducción de la manera como el individuo es percibido por los otros, se construye a partir de las percepciones y representaciones sociales de los otros significativos. Así, los otros forman un espejo en el cual a partir de las imágenes que él refleja, el individuo se descubre, se estructura y se reconoce como ser humano que existe

necesariamente en una situación social, de tal manera que él no puede evitar entrar en interacción verbal y no-verbal, con los otros.

2.2 Autoconcepto y autoestima

Para Peterson, Soutworth y Peters, 1983; Marshall, 1989 (citados en Aguilar Velasco, 1994), el autoconcepto es una visión objetiva de aquéllos rasgos, habilidades, características y cualidades que están presentes o ausentes como características físicas, rasgos psicológicos, etc. Por el contrario, se entiende por autoestima la visión subjetiva que el individuo tiene de cada uno de estos rasgos y que puede verse influida por aspectos externos como son rasgos culturales, o por la percepción que otros tengan de él.

-Rodríguez, 1988 (citado en Benítez Nava 1983 p. 60), por su parte, define al autoconcepto como un elemento de la escalera de la autoestima, la cual está formada por varios niveles, que se explican brevemente a continuación:

- ψ El autoconocimiento: éste se entiende como el "conocer las partes que componen el Yo, cuáles son sus manifestaciones, necesidades y habilidades; los papeles que vive el individuo y a través de los cuales existe; conocer por qué, cómo actúa y siente."
- ψ El autoconcepto: lo define como "el conjunto de creencias que una persona tiene acerca de lo que es ella misma".
- ψ La autoaceptación: es "admitir y reconocer todas las partes de si mismo como la forma de ser y sentir, ya que sólo con la aceptación se puede transformar lo que es susceptible de cambio".
- ψ Autorespeto: es atender y satisfacer las propias necesidades y valores. Expresar y manejar en forma conveniente los sentimientos y emociones, sin hacer daño ni culparse.

ψ La autoestima, es el conjunto de todos los pasos anteriores. Si una persona se conoce y está consciente de sus cambios, crea su propia escala de valores y desarrolla sus capacidades; y si se acepta y respeta tendrá autoestima.

Así, para este autor el autoconcepto es una parte que integra la autoestima.

Mischel, 1987 (citado en Benítez Nava, 1993 p. 61) expone que la autoestima (definida como el juicio personal que emite el individuo sobre su valor) es un aspecto tan importante del concepto de sí mismo que ambos términos se emplean comúnmente como sinónimos.

Algunos teóricos han distinguido entre el autoconcepto y la autoestima, refiriéndose a esta última como evaluaciones más afectivas del sí mismo (Epstein, 1973; Gecas, 1982; Rosenberg, 1979 citado en Benítez Nava 1993). Esto es, el autoconcepto es el conocimiento de un individuo acerca de sí mismo, mientras que la autoestima es cómo se siente este individuo acerca de los diferentes atributos o características de sí mismo. Esta distinción tiene importantes implicaciones para entender cómo el autoconcepto de los individuos motiva su comportamiento.

Hurlock (1987) considera que el autoconcepto está constituido por elementos como:

- Autoimagen física, en donde se le da importancia a características externas tales como peso, estatura, apariencia física, etc.
- Autoimagen psicológica que comprende los rasgos del individuo que reflejan su personalidad.
- Autoimagen real: es la imagen por reflejo de lo que la persona cree que los demás piensan de él.
- Autoimagen ideal: es lo que el individuo cree ser tanto física como psicológicamente.

Por otra parte, autores como Newman, 1990 (citado en Papalia 1992) consideran que el concepto de sí mismo se forma sobre las características personales del temperamento, la motivación, la inteligencia y el talento en la medida que se va desarrollando. "El concepto consciente de sí mismo como objeto de características específicas se fundamenta en la observación y la interacción que estas características personales tienen con el medio ambiente físico y social".

Sarbin (citado en Hall y Lindzey, 1984) concibe al sí mismo como una estructura cognitiva constituida por las ideas del individuo acerca de los diversos aspectos de su ser. Es decir, que se pueden poseer concepciones:

- del propio cuerpo somático
- de los órganos sensoriales
- de la propia musculatura
- de la propia conducta social (sí mismo social), etc.

En resumen, podemos considerar que el autoconcepto está formado por elementos propios de la estructura aprendida del sujeto y que éste a su vez se basa en los aprendizajes ya adquiridos.

Para otros autores como Pope, 1988 (citado en Aguilar Velasco, 1994) la autoestima de un individuo está basada en una combinación de información objetiva y de evaluaciones subjetivas.

Para Copersmith, 1967 (citado en González Villavicencio y cols., 1997 p. 16) "la autoestima es un juicio personal sobre la dignidad de uno, expresado en las actitudes que el individuo mantiene hacia sí mismo" y también es la extensión en que la persona cree ser capaz, significativa, exitosa y digna.

El autoconcepto comprende funciones perceptivas y activas. La percepción de sí mismo implica la participación activa del individuo para defenderla, conservarla y desarrollarla.

Otros autores involucran en la definición aspectos relacionados con la funcionalidad de dichas habilidades en situaciones más concretas. Por ejemplo: Shavelson y Bolus (1982) definieron operacionalmente el autoconcepto como percepciones de habilidad en diferentes áreas. Por su parte, Marsh y sus colegas se enfocaron a las percepciones de competencia como un aspecto clave en la dimensión del autoconcepto.

En conclusión:

La autoimagen incluye la percepción de las características físicas del individuo (ésta se forma a partir de la comparación con los demás).

El autoconcepto es el conocimiento objetivo de las características tanto físicas como intelectuales del individuo, así como la proporción en que se presentan.

La autoestima es la visión subjetiva que tiene un individuo sobre sí mismo a partir de una evaluación de las propias características influenciada por factores externos. Incluye un aspecto emotivo (sentimientos).

2.3 Desarrollo del autoconcepto

El contenido de nuestro autoconcepto o "sentido de sí mismo" es el conocimiento de lo que hemos sido y hecho a lo largo de nuestra vida. Se dice que su función es guiarnos para decidir lo que vamos a ser y hacer en el futuro. De acuerdo con esto, el autoconcepto nos ayuda a entendernos a nosotros mismos así como a controlar y regular nuestro comportamiento (Markus y Nurius, 1984). Más aun, Wigfield y Karpathian 1991, consideran que las percepciones de los niños acerca de su propia competencia y valores de logro, pueden predecir diferentes aspectos de su motivación de logro y conducta posterior.

El sentido de sí mismo se desarrolla lentamente. De acuerdo con Papalia (1992), comienza con la *autoconciencia* que consiste en "darnos cuenta gradualmente

(comenzando en la infancia) de que somos seres separados de la otra gente y de las otras cosas, con la habilidad para reflexionar sobre nosotros mismos y nuestras acciones". El autoconocimiento se hace patente en el primer momento de *autorreconocimiento* que se da aproximadamente a los 18 meses de edad, cuando los niños que empiezan a caminar se reconocen en el espejo.

Es a los 30 meses (2 años y medio aproximadamente) cuando el niño se va dando cuenta que la experiencia que tiene de su propio cuerpo (esquema corporal) no es más que una vivencia interna propia y que no modifica lo que ocurre en el mundo exterior. Para Freud (1937), este punto tiene una importancia particular, y fue llamado por él la diferenciación entre el "yo" y el "no yo". Sugiere que el niño aprende a considerar como externos aquellos estímulos que es posible evitar mediante el movimiento, y como internos aquellos estímulos tales como los instintos, de los cuales es imposible escapar mediante la acción motora (citado en White, 1973). Probablemente, esta explicación es demasiado simple. Sin embargo, la idea central (el hecho de que el aprendizaje depende de la acción) concuerda con la labor de psicólogos académicos de niños, como Piaget.

Es a través del tiempo y su relación con los demás como va adquiriendo el autoconcepto, va reconociendo que él es diferente a las otras personas y a los diferentes objetos. Los demás son quienes contribuyen a fomentar una imagen determinada de sí mismo; es entonces como el niño empieza a verse como lo ve el mundo externo.

Algunos investigadores (como Livesley y Bromley, 1973, citado en Wigfield & Karpathian, 1991) estudiando cómo cambia la autodescripción de los niños a través de la edad, han encontrado que los niños pequeños se enfocan en sus características físicas y conductuales, mientras que niños mayores incorporan características psicológicas más abstractas en sus descripciones. Harter (1983) encontró que la concepción del individuo acerca de él mismo cambia a través de la infancia de un enfoque a los aspectos concretos y observables del sí mismo, a

características psicológicas y finalmente a abstracciones y procesos psicológicos, en parte debido a los cambios de sus habilidades de procesamiento cognitivo.

Los niños más pequeños realmente parecen entender que la gente posee características psicológicas pero, en comparación con niños de mayor edad, tienen un menor conocimiento acerca de las implicaciones interpersonales de dichas características. Así, el contenido del autoconcepto aparentemente cambia a través del tiempo para enfocarse en procesos y características psicológicos más internos.

Cuando el niño es capaz de reconocer lo que es suyo, empieza a utilizar sus mecanismos de defensa con el propósito de proteger y evitar que sea degradada su autoimagen que poco a poco se va desarrollando.

En resumen, el inicio del desarrollo del autoconcepto se da dentro del seno familiar y con los primeros contactos maternos, por lo que el niño va aprendiendo paulatinamente el concepto de sí mismo. Más tarde es a través de las interacciones sociales como éste se va ampliando y desarrollando más y más; el niño considera la opinión propia y la opinión de los demás. En la niñez la información que la sociedad nos pueda dar para tener una imagen de nosotros mismos es muy importante. También en la juventud, las ideas respecto a sí mismo se conforman por referencia a otras personas. Su autoconcepto se va formando de acuerdo con la impresión que provoca en los demás.

2.4 *Autoconcepto y sociedad*

Lundholm (1940) hace una distinción entre un sí mismo subjetivo y un sí mismo objetivo. Para él, ambos están constituidos por símbolos: el primero está formado por aquéllos de acuerdo con los cuáles el sujeto tiene conciencia de sí mismo, y el segundo por aquéllos mediante los cuáles el sujeto puede ser descrito por otras

personas. Es decir, el sí mismo subjetivo sería "lo que pienso de mí", y el sí mismo objetivo "lo que otros piensan de mí" (citado en Hall, 1974).

En esta etapa del desarrollo humano se enfatiza generalmente la conceptualización del sí mismo. Mead (1934) lo concibe como un objeto de conocimiento cuyo desarrollo sigue un cierto curso. Al principio éste no existe; el individuo no puede iniciar directamente su propia experiencia ya que no es congénitamente autoconsciente. Puede considerar a otras personas como objetos pero no se concibe inicialmente a sí mismo como objeto; no obstante, los demás reaccionan ante él como ante un objeto, reacciones que sí puede experimentar.

Como consecuencia de tales experiencias, aprende a pensar acerca de sí mismo como objeto y a adoptar actitudes y experimentar sentimientos respecto de sí mismo; es decir, se responde como le responden los demás. El sí mismo de Mead sólo puede aparecer en un ámbito en el que exista comunicación social. "El individuo deviene sí mismo en la medida en que es capaz de adoptar la actitud de otro y actuar respecto de sí como actúan los demás". De acuerdo con esta concepción, Mead señala la posibilidad del desarrollo de muchos sí mismos, cada uno de los cuales representa un conjunto más o menos separado de respuestas adquiridas a partir de diferentes grupos sociales, por ejemplo, el individuo puede desarrollar un sí mismo familiar, representativo de la estructura de actitudes expresada por los miembros de su familia, un sí mismo escolar, representativo de las actitudes manifestadas por sus maestros y compañeros, y muchos otros (citado en Hall, 1974).

Se cree que el individuo está afuera de lo establecido por la sociedad, cuando no se cumple con los rasgos establecidos por ella. Esto le genera ansiedad que es proporcional al grado de diferencia entre su actuación y lo que se espera de él (Mussen, 1974 (citado en Benítez Nava, 1993).

Byves (1989), argumenta que el autoconcepto alto o positivo genera seguridad en el individuo, lo cual contribuye a que el individuo logre lo que se plantea como objetivo. Y por el contrario, el individuo que posea un autoconcepto bajo o negativo, se encontrará limitado a llegar a la meta debido a que está inseguro y confuso (citado en Benítez Nava, 1993).

Algunos estudios han demostrado que existen diferencias en el comportamiento del individuo con referencia al autoconcepto. Por ejemplo; se ha encontrado que los niños con un autoconcepto negativo son muy ansiosos, también se encontró mala adaptación escolar y bajo rendimiento. Por el contrario, los niños con un alto autoconcepto por lo común tienen un buen desempeño en lo académico y en lo social, además de que son más asertivos, tienen más confianza en sí y exponen sus desacuerdos cuando tratan de ejercer control sobre ellos.

Rodríguez, 1988 (citado en Benítez Nava 1993 p. 62), asegura que la percepción que una persona tiene de sí misma produce conductas que van de acuerdo con su autoconcepto, y al mismo tiempo estas conductas lo van reforzando.

Generalmente, la importancia que se le da a la aprobación de alguna conducta por parte de otras personas es tan importante que contribuye a verse más positivamente.

Así, el autoconcepto guía la conducta debido a que establece los niveles de aspiración y de ejecución de las metas que se fijan.

Desde los seis años hasta la llegada de la pubertad, a los doce años aproximadamente, los jovencitos desarrollan conceptos más reales acerca de ellos mismos, así como de lo que se requiere para sobrevivir y tener éxito en su cultura. Se vuelven más independientes de sus padres y se relacionan más con otra gente, particularmente con el grupo de compañeros. A través de la interacción con otros niños, hacen descubrimientos acerca de sus propias actitudes, valores y

habilidades; pero la familia siempre permanece como una influencia de gran importancia.

El siguiente paso es la *autodefinición*, definida por Papalia (1992), como la "identificación de las características internas y externas que consideramos significativas para describirnos a nosotros mismos". Aproximadamente a los tres años de edad, los niños piensan en ellos mismos en referencia a términos externos, como pueden ser cómo parecen, cómo viven, qué hacen, etc. Es hasta los 6 ó 7 años cuando comienzan a definirse ellos mismos en términos psicológicos. Ahora desarrollan un concepto de quiénes son (llamado yo verdadero) y de cómo les gustaría ser (yo ideal). Este último se refiere principalmente a aquéllas obligaciones o "deberes" que los niños han de aprender y que les ayudan a controlar sus impulsos para ser considerados "buenos" niños o niñas. Contrariamente a lo que podría pensarse, se considera que una amplia brecha entre el yo ideal y el real es signo de madurez y ajuste social Maccoby, 1980, (citado en Papalia, 1992). De acuerdo con él, "los niños que se proponen metas altas para sí mismos son conscientes de la diferencia entre lo que son y lo que quieren ser, y trabajar hacia el objetivo de su yo ideal les ayuda a madurar". Sin embargo, para Rogers, si la discrepancia entre ambos es excesiva, se dará una insatisfacción por parte del sujeto y un mal ajuste a su ambiente (citado en Hall, 1974).

La mayoría de los teóricos e investigadores ven el autoconcepto como un fenómeno de tipo social, es decir, "el punto de convergencia entre el individuo y la sociedad" Markus y Nurius (1984) y parece ser la preadolescencia el momento en que se da este encuentro.

En esta etapa, los niños empiezan a regular su comportamiento no sólo para conseguir lo que quieren y necesitan, sino también para responder a las necesidades y deseos de los otros. A medida que internalizan los estándares de

comportamiento y valores de la sociedad, coordinan las exigencias sociales con las personales.

De acuerdo con Markus y Nurius (1984), los niños deberán realizar varias tareas importantes que contribuyen al desarrollo de su autoconcepto, como son:

- *Ampliar su autoentendimiento* para reflejar las percepciones, necesidades y expectativas de la otra gente (por ejemplo, qué significa ser amigo o miembro de un equipo).
- *Aprender más acerca del funcionamiento de la sociedad*, sobre las relaciones complejas, los roles y las reglas.
- *Desarrollar estándares de comportamiento* que sean personalmente satisfactorios y también incorporar los aceptados por la sociedad (en este punto es importante señalar que los niños pertenecen a dos sociedades, la del grupo de compañeros y la de los adultos, las cuales suelen entrar en conflicto).
- *Dirigir su propio comportamiento*. Esto es, a medida que los niños se responsabilizan de sus propias acciones, deben creer que necesitan portarse de acuerdo tanto con los estándares personales como con los sociales y deben desarrollar las habilidades y estrategias para hacerlo.

CAPITULO III

MOTIVACIÓN DE LOGRO

3.1 Motivación

El ser humano es un organismo capaz de percibir eventos, realizar juicios sumamente complejos, recabar información, resolver problemas, y poner en acción un plan determinado. A pesar de que este complicado aparato puede ser utilizado para una gran variedad de fines o propósitos, los usos que una persona le da a sus capacidades humanas depende, en gran parte, de su motivación (sus deseos, expectativas, necesidades, anhelos, apetitos, amores, odios e inclusive, temores).

Debido a que los conceptos motivacionales influyen al hombre en toda clase de situaciones e instituciones en que se encuentre, siempre ha constituido una gran incógnita el descubrir el origen y alcances de estas fuerzas que lo impulsan a realizar muy diversas acciones. A partir de esto, se han desarrollado varias teorías con diferentes enfoques.

Sin embargo, a pesar de que es claro que los diferentes teóricos tienen su propia concepción acerca de la motivación, existe un acuerdo general de que "un motivo es un factor interno que impulsa, dirige e integra la conducta de una persona. Este no puede observarse directamente, pero se infiere a partir de su comportamiento o simplemente se asume que existe de modo que se pueda explicar su conducta" (Murray, 1964).

La motivación se distingue de otros factores que también influyen la conducta, como la experiencia pasada de la persona, sus capacidades físicas, y la situación ambiental en la cual se encuentra, a pesar de que estos otros factores también son importantes.

Un motivo es usualmente dividido en dos importantes factores: primero, el proceso interno que incita a una persona a la acción (*drive*). Este puede ser influenciado por el ambiente externo (como la temperatura, por ejemplo) pero por sí mismo es interno. segundo, la meta o recompensa que se obtiene al concluir un motivo. Se asume que ésta tiene un efecto reductivo o satisfactor en el estímulo interno, de modo que después de alcanzar la meta o ser recompensado suficientemente, el motivo ya no dirigirá la conducta por un período de tiempo. La meta o recompensa puede involucrar un objeto externo como el alimento, pero el proceso (de terminación del *drive*) por sí mismo es interno.

3.2 Teoría de la motivación de Maslow

Las fuentes de motivación pueden ser de muy distintos niveles y tipos, relacionándose directamente con las necesidades del individuo en cuestión. Abraham Maslow ha sugerido que el hombre tiene cierta cantidad de motivos primarios, instintivos, que van desde los básicos hasta los superiores. Estos están colocados en una jerarquía que corresponde al nivel evolutivo del motivo, de la siguiente manera:

1. Motivos fisiológicos (por ejemplo, el hambre)
2. Motivos de seguridad (como el miedo)
3. Motivos de afiliación (familia o grupo social)
4. Motivos de autoestima y,
5. El motivo de auto-realización (trabajo, aficiones, etc.).

En esta escala, mientras más “bajo” sea el motivo, más crucial será para la supervivencia del individuo y más temprana será su aparición en la evolución. La jerarquía también se refiere al orden de aparición de los motivos en el desarrollo del individuo (los motivos fisiológicos aparecen tempranamente, los de autoestima más tarde, y los de autorealización mucho después).

El punto más importante en la teoría de Maslow es el que considera que un motivo de alto rango no aparece hasta que uno de menor jerarquía es satisfecho. Esta jerarquía, obviamente, tiene muchas excepciones, pero ha sido de importancia fundamental en el desarrollo de la teoría de la motivación.

Finalmente, de acuerdo con esta teoría, cuando todos los motivos básicos son satisfechos, emerge un motivo de auto-realización. Maslow lo describe como un deseo de auto-satisfacción, de hacer aquello para lo que uno fue "elegido". Es decir, para una persona puede significar ser una buena madre, para otra un atleta de primera clase, para otra un artista creativo. Esto es a lo que se ha llamado posteriormente "motivación de logro", y que actualmente involucra factores más específicos.

3.3 Motivación de logro

La motivación de logro se ha ubicado dentro de las necesidades sociales del ser humano debido a que involucra una gran cantidad de recompensas de muy diversos tipos.

El logro fue definido por McClelland (citado en Atkinson y Raynor, 1974) como "desempeño en términos de un estándar de excelencia o, simplemente, un deseo de ser exitoso". Murray (1964), por su parte, describe el logro como: "Llevar a cabo algo difícil: perfeccionar, manipular u organizar objetos físicos, seres humanos, o ideas. Hacerlo tan rápida o tan independientemente como sea posible. Superar obstáculos y alcanzar un alto estándar. Superarse a uno mismo. Rivalizar y sobrepasar a otros. Incrementar el auto respeto por la ejecución exitosa del talento".

3.4 Concepciones teóricas de motivación de logro

A pesar de que el trabajo temprano realizado por el psicólogo Alemán N. Ach (1910) y por Lewin (1926) (citados por Spencer y Helmreich, 1979) abordó aspectos del motivo de logro, la definición de motivación de logro como un área de investigación se obtiene primeramente a partir del trabajo de Murray (1938). Murray definió la personalidad en términos de las necesidades que actúan en conjunción con las "fuerzas" del ambiente objetivo y percibido para determinar el comportamiento.

El estudio de la motivación de logro fue estimulado en gran parte por el trabajo de McClelland y sus colaboradores. En su teoría general de la motivación, McClelland (1951) ha definido los motivos como "las tendencias aprendidas que energizan y dirigen el comportamiento hacia metas específicas". En el trabajo más sobresaliente en el campo, McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953) buscaron específicamente diferencias individuales en motivación de logro y presentaron una técnica de evaluación que sigue vigente hasta la actualidad. En el sistema desarrollado por McClelland y cols., en el que utilizaron el Test de Apercepción Temática de Murray (TAT, 1938), el material de fantasía elicitado por las imágenes estímulo es codificado en relación a fantasía de logro. Si se considera que una historia del TAT contiene fantasía de logro, ésta se califica en cada una de diez subcategorías de logro, y la suma de todas las puntuaciones de estas subcategorías representa la fuerza de las necesidades de logro del individuo. A pesar de que este sistema toma en cuenta diferentes componentes del logro, como la definición de Murray, la calificación de logro asignada a cualquier individuo es global.

El primer estatuto formal de una teoría de motivación de logro fue realizado por Atkinson (1957), quien definió los principales determinantes del comportamiento de logro y especificó una relación matemática entre sus componentes.

La teoría asume que la suma algebraica de la tendencia a "tomar" una actividad orientada al logro y la tendencia a evitar "tomar" una tarea que pudiera resultar en un fracaso da como resultado la motivación de logro (resultante). Las tendencias mencionadas se definen como función de tres variables presentes en diferente cantidad en todos los individuos. La tendencia a alcanzar el éxito (T_e) se compone de:

- 1) el motivo para lograr el éxito (M_e), que se concibe como una disposición de la personalidad relativamente estable, medida con frecuencia por medio del TAT,
- 2) la probabilidad subjetiva de que la ejecución será seguida por el éxito (P_e), y
- 3) el valor incentivo del éxito (I_e).

La relación entre las variables es multiplicativa.

La relación entre la probabilidad de éxito y el valor incentivo del éxito se expresa como $I_e = I - P_e$, basado en el argumento de Lewin, Dembo, Festinger y Sears (1944) (citado por Spencer y Helmreich, 1979) que dice que el atractivo del éxito se incrementa al volverse más difíciles las tareas. Las implicaciones de estas definiciones son que T_e es más fuertemente incitada por tareas que tienen una probabilidad de éxito intermedia y que, cuando P_e se mantiene constante, aquellos individuos con un motivo para el éxito más fuerte muestran una tendencia más fuerte para el logro.

La tendencia a evitar el fracaso (T_{ef}) se concibe como una fuerza inhibitoria que actúa para bloquear la expresión de actividades relacionadas con el logro. Los tres componentes de esta tendencia son definidos como:

- 1) el motivo para evitar el fracaso (M_{ef}),
- 2) la probabilidad de fracaso (P_f), y
- 3) el valor incentivo del fracaso (I_f).

El motivo para evitar el éxito se define como una disposición independiente del motivo para el éxito y, en la operacionalización de la teoría, M_e y M_{ef} son medidas

en forma separada por diferentes instrumentos. En contraste con la medición proyectiva de Me, Mef ha sido más comúnmente evaluada por tests objetivos, siendo el más ampliamente utilizado la Escala de Ansiedad Manifiesta (Taylor, 1953, citado por Spencer y Helmreich, 1979).

La probabilidad de fracaso es definida como la probabilidad subjetiva de que la ejecución será seguida por un fracaso. Las tendencias para buscar el éxito y evitar el fracaso se combinan matemáticamente para expresar la motivación de logro resultante (TI).

El modelo definido anteriormente implica que aquellos individuos en los cuales el motivo para evitar el fracaso es más fuerte que el motivo para alcanzar el éxito deberían evitar todas las actividades relacionadas con el logro. Los datos experimentales y la experiencia diaria indican que muchos individuos en esta categoría, no obstante, consienten en participar en actividades orientadas al logro en diferentes circunstancias. En suma a esta discrepancia observacional, se agregó al modelo el concepto de *motivación extrínseca* (Atkinson 1974). El término "extrínseco" se refiere a fuentes de motivación que pueden superar una tendencia inhibitoria resultante, tal como el valor o interés de una tarea y tendencias a buscar aprobación y a complacer a otros. Entonces, la expresión de la conducta de logro se puede definir como la suma de Te, Tef, y la motivación extrínseca.

Se han realizado adiciones o modificaciones a la teoría básica en un intento por mejorar su eficiencia para estimar la variabilidad del comportamiento tanto en situaciones naturales como de laboratorio. Una ventaja de la teoría ha sido el reconocimiento de que las diferencias individuales en el nivel de habilidad o competencia pueden influenciar la percepción de señales externas que definen el nivel de dificultad y, en consecuencia, pueden mediar probabilidades subjetivas de éxito y fracaso Moulton, 1967; Shrable & Moulton, 1968, (citados por Spencer y Helmreich, 1979).

Otra adición importante a la teoría proviene del trabajo de Raynor (1968, 1969, 1974), quien considera el impacto de las metas futuras, a largo plazo, sobre la conducta de logro. Para explicar la influencia de tales metas en la conducta actual, Raynor agrega el concepto de *motivación contingente*, que se presenta cuando el individuo siente que "el éxito inmediato es necesario a fin de garantizar la oportunidad de competir por algunos logros futuros, mientras que un fracaso inmediato significa un fracaso futuro al garantizar la pérdida de la oportunidad de continuar en ese camino" (1974, p. 128). Por el contrario, si el éxito inmediato no influencia la oportunidad de luchar por metas futuras y el fracaso inmediato no garantiza un fracaso futuro, la situación se define como no contingente. Raynor supone que los individuos evalúan las situaciones en términos de su relación contingente o no contingente con las metas futuras y que estas contingencias y las probabilidades subjetivas asociadas influyen la conducta relacionada con el logro.

En el intento por relacionar la masculinidad y la femineidad con la lucha por el logro en ambos sexos, el tema es de suma importancia. Al cuestionar sobre la validez de las investigaciones de laboratorio acerca de la conducta de logro, Raynor remarca que "los intentos por crear un 'auto-conocimiento' de los sujetos en los experimentos de laboratorio son exitosos hasta el punto en el cual ellos incluyen el uso de las metas de vida del sujeto, o aquellos aspectos de motivación relacionados con ellas" (1974, p. 154).

Otras aproximaciones para incrementar la validez predictiva del modelo estático de motivación de logro han descartado el constructo unitario de motivo para alcanzar el éxito y se han enfocado en desarrollar medidas multidimensionales del constructo.

En el área de las diferencias individuales estables, Horner (1968) ha propuesto el miedo al éxito como otro componente constitutivo para complementar los dos conceptos originalmente definidos: motivo para el éxito (Me) y motivo para evitar el

fracaso (Mef). Ella contempla esta disposición adicional como especialmente útil en relación con las diferencias sexuales en comportamiento en situaciones competitivas, de logro. Horner ha argumentado que, particularmente en mujeres, el éxito en situaciones competitivas puede dar lugar a consecuencias negativas (por ejemplo, rechazo social) y que la apreciación de estas consecuencias puede ocasionar la adquisición de una disposición estable para evitar el éxito, siendo los resultados de esta disposición la inhibición de la lucha por el logro. Horner desarrolló una técnica proyectiva semejante al TAT para medir esta disposición, utilizando en vez de un estímulo visual uno verbal con un protagonista del mismo sexo del sujeto. "Al final del primer semestre, John (Anne) se encuentra en el primer lugar de su clase de medicina". Encontró que las mujeres, con mayor frecuencia que los hombres, dieron respuestas con imágenes de miedo al éxito y que mujeres a punto de graduarse en un programa honorífico (quienes supuestamente poseen una mayor habilidad y una historia de éxito) mostraron en cierto modo un mayor temor al éxito que las mujeres en un programa normal. Horner también proporcionó ciertas evidencias experimentales que sugieren que las mujeres que presentan un mayor temor al éxito pueden desempeñarse mejor en situaciones no competitivas que en las competitivas, en donde se involucren ambos sexos. Cabe señalar que el concepto de temor al éxito ha provocado un interés empírico considerable así como controversia teórica.

3.5 Diferencias Individuales en Motivación de Logro

Los efectos de la clase social y la religión.

Entre los hallazgos más consistentes en la literatura acerca del logro se encuentran aquéllos que muestran diferencias de clase. Altos niveles de motivación de logro o tendencia a ella se asocian con un estatus socioeconómico más elevado (Rosen 1956, 1962; Douvan & Adelson 1958; Veroff, Atkinson, Feld & Gurin 1960; Littig & Tericaris 1965; Carney & McKeachie 1963, citados por Spencer, 1979). Estas diferencias de clase en motivación de logro se atribuyen generalmente a consistentes diferencias de este tipo en lo que se refiere a las

prácticas de crianza de los niños y se asume que hay un mayor énfasis en motivación, entrenamiento en habilidades, y auto dirección en la clase media que en la baja (Rosen 1956; Kohn 1959).

También se han encontrado algunas evidencias relacionadas con diferencias de acuerdo con la religión en la motivación de logro. Utilizando datos obtenidos a partir de entrevistas realizadas a una muestra representativa de la población de los Estados Unidos, Veroff, Feld y Gurin (1962) (citados por Spencer y Helmreich, 1979) encontraron la más alta motivación de logro entre los varones judíos, seguidos por los católicos y, finalmente, los protestantes. En general, sin embargo, las diferencias de clase son más fuertes que aquéllas detectadas entre los grupos religiosos.

3.6 *Motivación de logro en ambos sexos*

Comúnmente, se ha considerado a los hombres como poseedores de una mayor disposición hacia el logro que las mujeres, una diferencia frecuentemente caracterizada como reflejo de una orientación instrumental del hombre en oposición a una orientación expresiva de la mujer. Muchos de los atributos que se miden en algunas escalas masculinas o masculino-femeninas (tales como competitividad, dominancia, o actividad) realmente parecen especificar características que reflejan la motivación de logro. Debido a estas similitudes conceptuales, la investigación de la motivación de logro se convirtió en un importante componente del estudio de masculinidad y femineidad. Se esperaba que se pudiera desarrollar un instrumento multifactorial que fuera útil para predecir conductas de logro en la vida real y pudiera, al tomar en cuenta la masculinidad y la femineidad, clarificar algunas de las diferencias sexuales en las necesidades de logro que han sugerido algunos investigadores previamente.

El problema básico surge cuando se confrontan las inconsistencias entre tres fuentes de datos: 1) Expresión de la necesidad de logro bajo condiciones

neutrales (línea base), 2) el efecto de manipulaciones incitadoras sobre las necesidades de logro expresadas, y 3) medidas de ejecución o desempeño.

En la investigación inicial de McClelland y col. (1953), la mayoría de los datos se obtuvieron a partir de varones, pero se reporta la comparación de las respuestas de hombres y mujeres. El hallazgo "perturbador" de estos estudios fue que, mientras que las mujeres tendieron a mostrar puntuaciones de logro más altas en la medida del TAT, no mostraron un incremento en las puntuaciones de logro cuando se les dieron instrucciones que incitaran al logro.

La investigación referente a las diferencias sexuales en motivación de logro realizada con niños generalmente ha producido resultados inconsistentes, obteniendo las niñas puntuaciones más altas en algunos índices y más bajas en otros y con una variación del patrón de las diferencias sexuales a diferentes edades (Veroff y col. 1969, citados en Atkinson y Raynor 1974).

Algunos investigadores han sugerido que las mujeres difieren de los hombres en cuanto a las necesidades "atendidas" por medio de la conducta de logro. Tanto Crandall (1967) como Hoffman (1975) han sugerido que la motivación de logro de las mujeres está más ligada a las necesidades de afiliación. Al argumentar que las mujeres trabajan en busca de amor y aprobación más que por adquirir destreza, Hoffman sugiere que, debido a un inadecuado impulso hacia la independencia, las mujeres sienten que la seguridad y la eficacia radican en los lazos afectivos. Estos argumentos enfatizan un diferente mecanismo fundamental para un logro equivalente en hombres y mujeres.

Se han encontrado otras diferencias entre los sexos en cuanto a atribuciones referentes al desempeño. Crandall (1967) reportó que hombres y mujeres son igualmente minuciosos al evaluar su habilidad, pero tienden a equivocarse en direcciones opuestas. Esto es, los hombres tienden a sobreestimar su propia competencia, mientras que las mujeres se subestiman.

Gran parte de la discusión teórica y empírica acerca de la influencia social sobre el logro y atributos referentes al desempeño se han centrado en el constructo de Horner (1968) de "miedo al éxito". Para muchos investigadores en el área de logro, esta disposición propuesta parece haber capturado la esencia del conflicto entre la aceptación social y la lucha por alcanzar el logro.

3.7 Instrumentos de medición de Motivación de Logro

Un estudio altamente informativo fue dirigido por Veroff, McClelland, y Ruhland (1975) utilizando tres tipos de instrumentos para evaluar la motivación de logro: cuestiones objetivas, cuestiones proyectivas y evaluación del comportamiento a partir de la elección de conductas a ejecutar. Un aspecto importante del estudio fue el hecho de que los sujetos fueron una muestra de "sección cruzada" de adultos urbanos, incluyendo negros y blancos así como miembros de ambos sexos. Inicialmente, el análisis factorial se computó para cada grupo racial y genérico en forma separada; sin embargo, cuando estos análisis indicaron una homogeneidad de estructura en todos los sujetos, se computó un análisis de factor unitario de la muestra completa.

Los resultados del análisis permitieron el aislamiento de seis factores principales. Estos fueron:

- *Motivación de competencia asertiva*, definida como el deseo de verse a uno mismo desempeñando exitosamente actividad de logro valorada en la sociedad,
- *Motivación de competencia hacia la tarea*, definida como motivación para alcanzar las demandas de una determinada tarea;
- *Temor al fracaso*, definida convencionalmente;
- *Motivación de comparación social*, definida como la necesidad de evaluar el desempeño en relación a otros;
- *Orientación al logro futuro*, definida como las metas a largo plazo; y

- *Perspectiva de éxito*, la cual sostienen los autores es la más cercana al motivo de logro definido originalmente por Atkinson.

No se encontraron diferencias en relación con el grupo racial, pero emergió un patrón de interesantes diferencias sexuales. Las mujeres resultaron más bajas en motivación de competencia asertiva, pero resultaron más altas en perspectiva de éxito y más bajas en temor al fracaso. Veroff y colaboradores interpretaron dichos resultados de la siguiente manera:

"...las mujeres son adiestradas explícitamente a valorar el logro solamente en situaciones específicas. Ellas no aprenden especialmente a valorar la competencia asertiva por encima de otras metas, pero aprenden a valorar la competencia hacia la tarea. Además, si las mujeres son colocadas en una situación restringida en la cual el logro es claramente relevante, evidentemente anticipan la gratificación de un desempeño exitoso más que los hombres y no se muestran tan inhibidas por un fracaso potencial como ellos". (1975, pp 187-188).

Jackson, Ahmed, y Heapy (1976) también cuestionaron la noción de un constructo unitario de motivación de logro y postularon seis facetas de motivación de logro. El análisis factorial de los datos provenientes de cinco fuentes (auto-clasificación, descripción personal, simulación de interacción, lista de chequeo de adjetivos, y cuestionario de personalidad) revelaron los seis factores hipotéticos: Estatus con expertos, Avidéz, Logro vía Independencia, Estatus con colegas, Competitividad, y Excelencia. También se realizó un análisis factorial de segundo orden para explorar la posibilidad de que una única y obvia dimensión de segundo orden pudiera influenciar la mayoría de la varianza de los factores primarios, como un constructo unitario implicaría. Sin embargo, el análisis reveló tres factores de segundo orden en lugar de uno. El primer factor de segundo orden combinó Avidéz, Logro vía Independencia, y Competitividad; el segundo enfatizó Estatus con expertos y Estatus con colegas (o semejantes). El tercero vinculó Excelencia con Logro vía Independencia. Los autores argumentaron que la existencia de

estos distintos factores de segundo orden hace inapropiado y aun sobreesimplificado decir que "un individuo posee una alta motivación de logro sin una mayor explicación acerca de su tipo y calidad" (citado por Spencer y Helmreich, 1979).

Estos estudios sugieren que la noción de un constructo unitario de motivación de logro puede resultar demasiado simplista para influir en patrones obvios de comportamiento en situaciones de la vida real. También sugieren que componentes importantes de motivación de logro relacionadas con masculinidad y femineidad, los cuales pueden operar independientemente incluyen orientación hacia el trabajo, búsqueda de la excelencia, el deseo de superar a otros, y se afectan con las reacciones de otros hacia el logro.

La perspectiva de Spencer y Helmreich (1979) al diseñar un instrumento objetivo (El Cuestionario de Orientación hacia la Familia y el Trabajo, conocido como WOFO) fue que un solo conjunto de escalas de motivación de logro pudiera desarrollarse de modo que resultara útil al analizar datos de ambos sexos. Predicaban el desarrollo de escalas "unisex" al asumir que la naturaleza de la motivación de logro es esencialmente la misma tanto en hombres como en mujeres. Si ésta aseveración fuera correcta, uno anticiparía que la estructura de análisis factorial producida por los datos de cada sexo resultarían similares. Este fue efectivamente el resultado encontrado en una muestra de adultos por Veroff y cols, 1975 (citado en Spencer y Helmreich 1979)

Basándose en el trabajo de Spencer y Helmreich (1978), Díaz Loving, Andrade y La Rosa (1988) desarrollaron una escala para medir la orientación al logro en población mexicana. Encontraron que no había diferencias significativas en las dimensiones de maestría y trabajo; la única diferencia que encontraron indica que los hombres compiten más que las mujeres.

La Rosa (1986) encontró que las mujeres obtuvieron mayores puntajes en la escala "Maestría" de Orientación al Logro y los hombres en "Competencia" y, en la dimensión de "Trabajo", la diferencia se encontró entre mujeres y hombres primogénitos.

Por otra parte, se ha mostrado que los sexos difieren en las actividades en las cuales típicamente eligen expresar sus necesidades de logro. Algunas de las dificultades implicadas en el intento de hallar un modelo conceptual o empírico que pueda predecir las conductas de logro tanto de hombres como de mujeres pueden ser causadas por el error de considerar las diferencias sexuales en el modo de expresión. Las mujeres con intereses tradicionales, orientados a la familia, por ejemplo, pudieran satisfacer sus necesidades de logro directamente a través de las actividades domésticas o servicio comunitario o, en forma indirecta, a través de los logros de sus maridos o de sus hijos. Los resultados de un estudio realizado por Veroff y Feld, 1970 (citado en Spencer y Helmreich 1979), apoyan este argumento. Estos investigadores reportan que las mujeres con grados educativos más altos y también con necesidades de logro más altas se sienten particularmente restringidas por el matrimonio, y convierten *el educar* a sus hijos en una meta de logro, mientras que las mujeres con menor educación reportan que *el tener* hijos significa satisfacer necesidades de logro.

3.8 Desarrollo de la Motivación de Logro

La mayoría de nuestras conductas son generalmente evaluadas o juzgadas de acuerdo con algún criterio de calidad o excelencia de ejecución. No estamos satisfechos solamente por realizar las tareas, sino que nos esforzamos por alcanzar ciertos estándares de maestría, perfección y logro al realizarlas. El músico, de la misma forma que el atleta y el artesano, practica con el fin de obtener algún estado ideal de perfección. Algunos de los incentivos para la búsqueda del logro provienen de factores sociales tales como el prestigio, el reconocimiento y admiración de otras personas. Dicha admiración proviene

frecuentemente de gente que, por sí misma, valora y desearía lograr proezas semejantes. Su "ovación" y la admiración de aquéllos que son exitosos es una indicación de que la sociedad valora tales logros. Además de los factores sociales, el logro también es recompensado por motivadores tales como dinero y otros beneficios materiales.

Sin embargo, aún si estas fuentes extrínsecas de gratificación no estuvieran disponibles, los humanos somos capaces de recibir satisfacción a partir de la realización exitosa de tareas sin tomar en cuenta las consecuencias externas. Pocos de nosotros quedamos satisfechos con el fracaso o niveles mediocres de ejecución, por lo que nos esforzamos por alcanzar altos niveles. El orgullo de la ejecución debe servir como una recompensa intrínseca, la cual motiva el comportamiento por sí mismo. El uso de esta palabra aquí es restringida al sentimiento de satisfacción que acompaña la conclusión exitosa de actividades desafiantes.

La consecución de estas metas es considerada como intrínsecamente gratificante, pero no parece ser siempre este el caso debido a que los logros exitosos son generalmente seguidos por recompensas extrínsecas, tales como aprobación social o gratificaciones materiales. Aun si estas recompensas extrínsecas no son factores primarios que impulsan al individuo a tomar riesgos en tareas de logro posteriores, son consecuencias que pueden afectar eventualmente la motivación subsecuente.

En relación a la motivación académica, generalmente se piensa que el escolar está comprometido en una búsqueda intelectual debido a un interés intrínseco de resolver problemas. Se asume con frecuencia que el estudiante será motivado por la mera belleza intelectual del problema. El estudiante, sin embargo, es afectado por el atractivo de la fama y un pequeño incremento del mérito en adición a su búsqueda de conocimiento. En la misma forma, el estudiante se preocupa por la calificación que recibirá, más que por el reto intelectual. Algunos estudiantes

admiten que la calificación es realmente lo único que les interesa y que sólo se esforzarán tanto como sea necesario a fin de obtener la calificación deseada.

En vista de este predicamento es difícil comprobar el punto de vista de que algunas conductas son ejecutadas solamente por razones intrínsecas. Tal vez el mejor lugar para buscar el comportamiento humano no afectado relativamente por la influencia de motivos extrínsecos sería en la conducta de los niños pequeños: este análisis ofrece algunas instancias más claras de la motivación intrínseca inherente en el desarrollo y perfeccionamiento de nuevas habilidades. De esta manera, los infantes persistirán en tareas motoras simples tales como golpear un móvil, subir las escaleras, o tomar la comida con una cuchara por sí mismo. A pesar de la frecuente frustración y fracaso, los niños pequeños generalmente perseveran hasta alcanzar nuevos niveles de maestría. Tales ambiciosos intentos no son realizados sin gemidos o llanto, como la mayoría de los padres puede afirmar, pero todo esto parece valer la pena cuando se logra el éxito. Aun si los padres no ofrecieran impulso y aprobación, como sucede con muchos, el niño perseguirá a pesar de todo la realización de la competencia al perfeccionar las complejidades de imitar su ambiente.

3.9 El Juego y el desarrollo de la Motivación de Logro

Aspectos intrínsecos del juego.

Todas las formas de juego deben contemplarse como motivadas intrínsecamente. En vista de que el término *trabajo* trae consigo la connotación de un esfuerzo serio y productivo, el juego generalmente conlleva la impresión de ser una actividad no productiva, inútil y aun frívola. Esta infortunada distinción se basa principalmente en el hecho de que las actividades que se consideran como trabajo involucran recompensas extrínsecas, como el dinero, lo que no sucede con aquellas actividades que se consideran como juego. Con todo, la actividad por sí misma no puede ser juzgada como trabajo o juego sin considerar si ésta es ejecutada por su valor propio o por alguna recompensa. De este modo, esencialmente la misma

conducta, como cantar una canción o jugar fútbol, es vista como un juego o recreación cuando se hace por diversión solamente, pero se considera como trabajo cuando se involucra cierta clase de salario.

Una visión alternativa del juego enfatiza su papel en el perfeccionamiento y obtención de nuevos niveles de competencia. El niño que juega con juguetes mecánicos está adquiriendo habilidades motoras y de percepción, las cuales le serán útiles para adaptarse a las demandas de su ambiente. Un niño que aprende a hablar está jugando con sonidos mientras que alcanza nuevos niveles de habilidad lingüística. En contraste, muchas formas de trabajo involucran un incentivo menor o no intrínseco y son realizadas principalmente debido a las recompensas extrínsecas tales como el dinero.

Jugar, entonces, no es inútil o trivial, sino que es esencial para el crecimiento y desarrollo del niño. Ha sido considerado como una preparación para los papeles de la edad adulta, lo cual puede ser ilustrado por algunas formas de juego en las cuales los niños imitan los papeles adultos. De forma menos evidente, tal vez, se encuentran la fantasía y la imaginación en la que el niño experimenta un crecimiento emocional y cognitivo. A través del juego, el niño aprende acerca de la naturaleza de la realidad física, social y moral. El juego también proporciona oportunidades al niño para percatarse de sus emociones y aprender a lidiar con ellas, tales como temores, ansiedades, y frustraciones.

Una de las características sobresalientes del juego, que ha sido notada por muchos observadores de la conducta infantil, es su naturaleza altamente repetitiva. A pesar de que tanto Freud como Piaget consideraban la repetición como un importante aspecto de las actividades lúdicas, sus interpretaciones teóricas fueron diferentes en algunos aspectos. Piaget consideraba la repetición como un ejemplo de que "la práctica hace la perfección", de modo que servía como los medios por los cuales los niños formaban nuevos conceptos y respondían a patrones denominados *esquemas*. El grado de repetición exhibida

por los niños al perfeccionar nuevas habilidades podría parecer excesivo al adulto observador, pero se asume que este aparente sobreaprendizaje es necesario para asegurar la asimilación de nuevos desarrollos cognitivos por el niño.

Freud puso un mayor énfasis en las consecuencias emocionales de lo que llamó compulsión de repetición. La repetición, al proporcionar poder o superioridad sobre un problema, era un medio para reducir la ansiedad y la tensión. El placer podía derivarse de la ejecución repetida de conductas bien aprendidas, como puede observarse por la ocurrencia de muchas formas rituales de comportamiento a lo largo de la vida. A pesar de sus diferentes enfoques, tanto Freud como Piaget reconocieron la importancia de la naturaleza repetitiva del juego al permitir al niño alcanzar maestría o habilidad. Esto no significa que el niño esté consciente de los beneficios futuros del juego. Por lo que al niño respecta, jugar es una actividad por sí misma, como hablar. Jugar es interesante para el niño, porque le ofrece actividades que puede dominar.

Una de las consecuencias más significativas logradas a través del juego de los niños más pequeños es el darse cuenta de que uno es capaz de actuar como un agente causal. Este importante descubrimiento del desarrollo cognitivo proviene de la frecuente asociación entre ciertas respuestas del infante y sus consecuencias. El niño se forma expectativas acerca del futuro y aprende que su propio comportamiento puede ser la causa de ciertas consecuencias. Para hacer uso del control de ideas reforzantes externas e internas de Rotter, el niño está aprendiendo a ser un participante en la dimensión estímulo-respuesta. El niño comienza a creer que es capaz de influenciar y controlar el ambiente, si bien en un grado limitado.

Con el desarrollo de las experiencias y cogniciones causales en algún momento cercano a la mitad del primer año, es posible hablar de intencionalidad por parte del infante. Siendo capaz de anticipar las consecuencias de las acciones, un niño puede elegir deliberadamente hacer ocurrir cierta respuesta, debido a que sabe

cuáles serán las consecuencias. A pesar de que los conceptos de Piaget (1952) acerca del desarrollo de la causalidad y la intencionalidad son especulativos, sugieren el papel crucial que juegan las actividades lúdicas. Por medio del juego con un móvil, por ejemplo, el niño puede aprender que el movimiento de su propio brazo es el que provoca que el móvil se mueva. Al principio, el infante puede no creer en su propio poder y puede decidir probar la hipótesis alcanzando otra vez y balanceando el móvil para volver a probar. Esta descripción es en cierto modo especulativa, pero puede servir para comprender el proceso por medio del cual el niño adquiere los principios de la conciencia sobre su habilidad para afectar el ambiente.

3.10 Aspectos extrínsecos del juego

A pesar de que el juego no es "contaminado" por la motivación extrínseca en los niños más pequeños, se forma vínculos sociales en la última mitad del primer año, por lo que la aprobación o desaprobación de otras personas comienza a tomar un papel cada vez más importante en los motivos para varias actividades. Aun los niños más pequeños aprenden rápidamente a hacer las cosas que producen la más grande sonrisa, carcajada, o recompensas variadas comestibles por parte de los adultos.

Más aun, al aumentar la edad, un niño comienza a darse cuenta de que para la sociedad no tiene tanta importancia lo que un individuo puede o no hacer, como qué tan bien lo hace en comparación a otras personas. Como niño, era suficiente que aprendiera a caminar, a correr, hablar, etc., pero, a medida que crece, otras personas, incluyendo a los padres dan por hecho estos logros. Ahora ellos están orgullosos sólo si sus habilidades son relativamente superiores a las de sus compañeros o iguales. No cabe preguntar si el niño puede correr, pero, ¿puede correr más rápido que los demás?

En otras palabras, la evaluación del logro gradualmente es sustituida de un criterio absoluto a uno relativo en el cual el desempeño de uno es comparado con el de otros. El logro ahora involucra la competencia contra otros más que contra algún estándar preestablecido o los propios logros anteriores. La importancia obtenida por el logro competitivo puede ser fuertemente establecida, debido a que es frecuentemente un factor primario en muchas esferas de la vida, tales como los negocios, los deportes y el ambiente académico.

Así, mientras que el niño pequeño es premiado si puede insertar las figuras de rueda o cuadrado en las aberturas correctas de un juguete, el niño mayor recibe aprobación sólo si puede hacer las cosas más rápidamente que cualquiera. Al niño mayor se le enseñan juegos que involucran competencia y producen ganadores y perdedores. El niño varón, en particular, es motivado a involucrarse en actividad deportiva, que también conlleva un premio al ganar, y no solamente se juega por diversión. Jugar, entonces, es afectado cada vez más por recompensas y castigos extrínsecos hasta que la meta de ganar se vuelve más importante que el juego por sí mismo.

La competencia es premiada, debido a que se considera que obliga al máximo esfuerzo entre los competidores. La mayor presión y tensión son generalmente generadas por las situaciones competitivas, pero es cuestionable si siempre ponen de manifiesto la mejor ejecución. El desempeño también puede ser afectado cuando la excitación es demasiada. En los deportes, la presión de la competencia es frecuentemente la causa de un bloqueo, de modo que los ejecutores actúan de un modo inferior al que son capaces de lograr.

Los ganadores de las competencias reciben la gloria, admiración y atención, mientras que los perdedores no sólo fallan al ganar trofeos y reconocimientos, sino que también pierden autoestima y autoconfianza. Debido a que invariablemente debe haber más perdedores que ganadores, una evaluación de los efectos de la

competencia debe dirigir una mayor atención a los posibles efectos nocivos de la derrota en los perdedores, especialmente cuando ésta se repite.

Los perdedores son rechazados y evitados por lo que todos sabemos, "todos aman a los ganadores". Por lo tanto, no es sorprendente que la presión de ganar a cualquier costo algunas veces provoca la deshonestidad y otro tipo de prácticas fraudulentas para lograr la victoria.

El éxito académico en la forma de altas calificaciones frecuentemente toma mayor significación que el aprendizaje real.

Asimismo, los logros científicos involucran una cantidad considerable de motivación intrínseca y curiosidad desinteresada, pero los factores extrínsecos tales como reconocimiento y fama también juegan papeles significativos.

3.11 Componentes intrínsecos y extrínsecos del comportamiento adulto

Debido a que la mayor parte de la actividad humana es afectada por una combinación de recompensas o incentivos intrínsecos y extrínsecos, puede resultar difícil, si no imposible, estudiar los efectos de cada tipo de motivo por separado, excepto en los niños más pequeños. David McClelland, John Atkinson y sus asociados consideran que los motivos extrínsecos son mínimos en sus pruebas de laboratorio acerca de los factores que sustentan la conducta humana orientada al logro en situaciones de toma de riesgo. Además de los factores de personalidad que también están involucrados, consideraron aspectos de la tarea por sí misma que sustentan la motivación intrínseca. Un factor tal como la dificultad de la tarea, por ejemplo, es un importante determinante de la motivación para el logro contra algún estándar de ejecución. Al usar el término intrínseco, los teóricos de la motivación de logro no se están refiriendo a los aspectos cualitativos de la tarea, sino al nivel de incentivo asociado con las tareas como una función de su dificultad estimada. Se asume que tanto la dificultad como el incentivo están

directamente relacionados, de modo que mientras mayor resulte el incentivo, mayor será la dificultad de la tarea y viceversa.

Esta definición de las características intrínsecas de una tarea es totalmente diferente de aquella que se encuentra en los estudios de motivación en situaciones industriales o de trabajo. El tema actual será el tipo de logro enfatizado en los estudios de laboratorio en los cuales factores extrínsecos tales como pago, promoción y otros beneficios no están involucrados. Sin embargo, aun en el caso de estudios de laboratorio sobre motivación de logro, no es posible descartar completamente la existencia de algunos niveles mínimos de motivación extrínseca tales como aprobación social, o por lo menos, el deseo de cooperar con las instrucciones del experimentador. La expectativa de obtener recompensas extrínsecas en el futuro, si uno se desempeña bien en una tarea inmediata aparentemente sin más recompensas que las intrínsecas, puede también influenciar el desempeño de logro.

Una vez que el nuevo nivel de ejecución es logrado, la mayoría de los individuos no tienden a permanecer en él. Dada la oportunidad, algunas personas pueden no sentir satisfacción al repetir únicamente las tareas que han perfeccionado anteriormente, sino que pueden buscar la emoción y reto de superar nuevos obstáculos. La ejecución continua de tareas simples o rutinarias resulta aburrido y no proporciona satisfacción, considerando que los nuevos retos proveen continuamente de una fuente de motivación a muchos individuos.

Por supuesto, algún elemento de riesgo es involucrado cuando uno toma una tarea de mayor dificultad, toma una ruta no conocida o se vuelve un innovador. La solución cómoda y segura es elegir lo ya comprobado y verdadero, pero esto le niega a uno la oportunidad de obtener la emoción de intentar el logro de nuevas metas. La evitación del riesgo, sin embargo, también lo protege a uno de la exposición al fracaso, pena o vergüenza que puede ocurrir si uno falla en el intento. La incertidumbre acerca de los resultados en las nuevas situaciones,

entonces, puede ser un factor clave en las situaciones de riesgo y afectar la decisión de un individuo de tomar la alternativa segura o la que implica un riesgo.

El concepto de *competencia* ha sido propuesto por Robert White (1959). La competencia es relevante porque se refiere a la idea de que un motivo central que sustenta el comportamiento es proveer al organismo de la capacidad de interactuar efectivamente con las demandas del medio ambiente. A diferencia de los modelos biológicamente basados de motivación en los cuales la meta es vista como el mantenimiento del equilibrio homeostático, el concepto de competencia sugiere que la conducta es motivada hacia el crecimiento o adquisición de un repertorio creciente de conductas, que capacitan al individuo para lidiar exitosamente con los eventos ambientales con los que se enfrentará.

La motivación de competencia es contemplada como un aspecto intrínseco de los organismos vivos; no requiere de recompensas o incentivos extrínsecos. La curiosidad y conducta exploratoria de los organismos jóvenes, por ejemplo, no es adquirida. Estas tendencias son *intrínsecas*; sirven para proporcionar al organismo oportunidades para aprender acerca de su ambiente y cómo lidiar con él. En un sentido, el estado de competencia es el opuesto a la condición de dependencia e impotencia discutidos anteriormente. Los dos constructos pueden ser vistos como los dos extremos de una dimensión que refleja el control relativo del individuo con respecto al ambiente.

CAPÍTULO IV

ANTECEDENTES Y REGLAMENTACIÓN DEL SERVICIO SOCIAL

4.1 Introducción

Dentro de la información académica de los estudiantes se ha vinculado la práctica del servicio social obligatorio como requisito para la obtención del título profesional. Sin embargo, el servicio social no es únicamente un trámite que debe cumplirse, ya que implica un compromiso de formación profesional y de servicio a la sociedad por parte de los prestadores.

Este permite a los estudiantes poner en práctica los conocimientos adquiridos en las aulas durante sus estudios y brindar un servicio de tipo profesional a la comunidad.

Dos aspectos que resaltan la importancia del servicio social son: un aspecto de tipo práctico y otro filosófico.

Para conformar un panorama del servicio social, a continuación se presentan algunos aspectos relevantes acerca de la historia y la reglamentación que lo regula.

4.2 Antecedentes

Al abordar el tema de servicio social, necesariamente hay que mencionar distintos aspectos que conforman su filosofía y su práctica.

Por una parte, se señala que es un requisito previo a la obtención del título profesional y por otra, se exaltan los beneficios que se aportan con su práctica, sin hacer a un lado la importancia que tiene en la formación profesional de los estudiantes que se encuentran en esta etapa.

México es por excelencia, el país en el que esta práctica se convierte en un instrumento de atención y servicio a la comunidad, y donde su organización es altamente reconocida en los niveles de educación media superior (técnica o comercial) y superior.

En sus orígenes (como se detalla más adelante) quizá fue más notorio el sentido filantrópico. Sin embargo, estos intentos sirvieron como base a lo que actualmente conocemos como servicio social.

Los antecedentes del servicio social en México se remontan al siglo XVI, cuando en la legislación de las Indias se hablaba ya de proporcionar "ayuda asistencial a la comunidad", misma que era otorgada mediante el trabajo que realizaron los frailes provenientes de Europa, tales fueron los casos de Fray Bartolomé de las Casas y Vasco de Quiroga.

Es innegable la participación que durante mucho tiempo tuvo la iglesia en la ayuda proporcionada a los nativos, especialmente el espíritu de servicio social entre los jesuitas humanistas, durante el siglo XVII. En esta trayectoria queda inscrita la Real y Pontificia Universidad, al proponer que indios, mestizos y criollos pudieran desarrollar actividades culturales y espirituales.

No se puede dejar de señalar que el sentido del servicio social en esta época era más dirigido en forma filantrópica de quienes se dedicaban a esta tarea que de los fines que tuviera el gobierno como un instrumento útil y necesario para la solución de problemas que se presentaban en la sociedad.

México ha sido un país que se ha encontrado en constante agitación debido a sus problemas económicos y políticos. Cabe señalar que es en el siglo XIX, cuando se define como un país independiente del reino español.

Así, en el primer cuarto de siglo, las diversas dependencias políticas se debaten entre el tipo de gobierno que debería regir en México.

Durante más de medio siglo se debate entre la idea de federalismo y centralismo hasta que en el período comprendido entre 1856-1857 se da la decisión, implantándose definitivamente el sistema Federal consignado en el artículo 40 de la Constitución de 1857.

Con Justo Sierra en 1910, surge otra vez la idea de que la educación superior y el ejercicio de las profesiones no permanezca al margen de las necesidades sociales y la problemática del país. Con base en ello se incluyó entre los principios básicos de la Universidad Nacional, la extensión de la enseñanza e investigación superiores a la sociedad y contribuir con sus medios al desarrollo nacional.

La tendencia a formar profesionales útiles a la sociedad y con espíritu de servicio, en que naciera la Universidad Nacional, se cristalizó en la Constitución de 1917, expresado particularmente en los artículos 4° y 5° cobrando jerarquía la idea del servicio social.

Es hasta 1945 cuando se publicó la ley reglamentaria de los artículos citados, conocida como Ley de Profesiones, la cual después de las reformas realizadas en 1974 se denomina "Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional Relativo al Ejercicio de las Profesiones en el Distrito Federal".

En 1929, la Universidad, después de pasar por conflictos estudiantiles, obtiene su autonomía, los estudiantes pedían que se implantara el servicio social obligatorio para obtener el título profesional. Es hasta 1934 cuando se empieza a manejar el concepto de servicio social como una vinculación del estudiante con la realidad nacional, para entenderla y poner en práctica los conocimientos adquiridos en su formación profesional y compartirla social con el entorno social en que se desenvuelve.

Se destaca en este aspecto que, en 1936, la Facultad de Medicina es la primera escuela en organizar y establecer el servicio social en forma obligatoria, iniciativa del Dr. Gustavo Baz.

Después de la expropiación petrolera en México en 1938 y durante los primeros años de la década de los cuarenta, se ubica el inicio de la llamada política del desarrollo económico, con el cual se aceleran los procesos de industrialización y expansión del sistema económico.

Asimismo, aumentaron las inversiones del sector privado y de las grandes corporaciones transnacionales y extranjeras que, con el paso de los años, constituyeron la mayor parte de la planta productiva del país.

Además, también es preciso mencionar la participación del gobierno de México en dos aspectos: por un lado, el rápido crecimiento de la burocracia y, por otro, la creación de múltiples y diversas instituciones descentralizadas. Todo este fenómeno empresarial implicaría, evidentemente, importantes requerimientos de recursos humanos calificados en diversos sectores y áreas de especialización (Castaño y Sánchez, 1983 citado en estatutos de servicio social en la Conducef 2000). Esto hace suponer que, paralelamente, la Universidad debería participar en el desarrollo armónico del país, con la incorporación de otras escuelas y facultades (además de otras instituciones educativas), en la prestación de prácticas escolares o de adiestramiento profesional, con vinculación a la labor social.

Hacia el año de 1945, se da uno de los pasos más importantes para institucionalizar el servicio social al formularse la Ley de Profesiones la cual incluye requisito indispensable la prestación del servicio social por parte de los estudiantes para obtener el título profesional.

Además de lo anterior, el servicio social se ha visto ligado en sus raíces a las instituciones de educación superior, siendo la Universidad el organismo en el que su práctica se ha fortalecido de manera importante, y no sólo eso, sino también su nivel de organización con respecto a otras instituciones, siendo la UNAM quien provee de mayor cantidad de estudiantes de buena calidad a las instituciones que requieren de dicho servicio.

4.3 Marco Jurídico

Puede notarse cómo el servicio social ha surgido principalmente como una aportación que deben hacer los estudiantes realizando actividades propias a su formación profesional, y también enfocadas a solucionar las demandas que se tienen en la población en general.

Ligado a lo anterior, se encuentra la parte jurídica que sustenta y garantiza la prestación del servicio social, por los estudiantes de educación superior.

Art. 3. Constitucional: Todo individuo tiene derecho a recibir educación del Estado: Federación, estados y municipios- impartirán educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en independencia y en la justicia.

- I. Garantizada por el artículo 24 la libertad de creencias, dicha educación será laica y, por tanto, se mantendrá por completo ajena a cualquier doctrina religiosa;
- II. El criterio que orientará esa educación se basará en los resultados del proceso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

Además:

- a) Será democrática, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;
 - b) Será nacional, en cuanto -sin hostilidades ni exclusivos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política; al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de nuestra cultura, y
 - c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;
- III Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la Ley señale;
- IV Toda la educación que el estado imparta será gratuita;

- V Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado proveerá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos -incluyendo la educación superior- necesarios para el desarrollo de la nación, apoyará la investigación científica y tecnológica, y alentará el fortalecimiento y difusión de nuestra cultura;
- VI Los particulares podrán impartir educación en todos sus tipos y modalidades. En los términos que establezca la ley, el Estado otorgará y reiterará el conocimiento de validez oficial a los estudios que se realicen en planteles particulares. En el caso de la educación primaria, secundaria y normal, los particulares deberán:
- a) Impartir la educación con apego a los mismos fines y criterios que establecen el segundo párrafo y la fracción II, así como cumplir los planes y programas a que se refiere la fracción III, y
 - b) Obtener previamente, en cada caso, la autorización expresa del poder público, en los términos que establezca la ley;
- VII Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de la idea; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico, y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo

conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere, y

- VIII El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los estados y los municipios, a fijar las aportaciones económicas corrientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquéllos que las infrinjan.

ART. 5° A ninguna persona podrá impedirse que se dedique a la profesión, la industria, comercio o trabajo que le acomode, siendo lícitos. El ejercicio de esta libertad sólo podrá vedarse por determinación judicial, cuando se ataquen los derechos de terceros, o por resolución gubernativa, dictada en los términos que marca la ley, cuando se ofendan los derechos de la sociedad. Nadie puede ser privado del producto de su trabajo, sino por resolución judicial.

La ley determinará en cada estado, cuáles son las profesiones que necesitan título para su ejercicio, las condiciones que deban llenarse para obtenerlo y las autoridades que han de expedirlo.

Nadie podrá ser obligado a prestar trabajos personales sin la justa retribución y sin su pleno conocimiento, salvo el trabajo impuesto como pena por la autoridad judicial, el cual se ajustará a lo dispuesto en las fracciones I Y II del artículo 123.

En cuanto a los servicios públicos, sólo podrán ser obligatorios, en los términos que establezcan las leyes respectivas, el de las armas y los jurados, así como el desempeño de los cargos concejiles y los de elección popular, directa o indirecta.

Las funciones electorales y censales tendrán carácter obligatorio y gratuito, pero serán retribuidas aquéllas que se realicen profesionalmente en los términos de esta Constitución y las leyes correspondientes. Los servicios profesionales de índole social serán obligatorios y retribuidos en los términos de la Ley y con las excepciones que ésta señale.

El Estado no puede permitir que se lleve a efecto ningún contrato, pacto o convenio que tenga por objeto el menoscabo, la pérdida o el irrevocable sacrificio de la libertad de la persona para cualquier causa.

El contrato de trabajo sólo obligará a prestar el servicio convenido por el tiempo que fije la ley, sin poder exceder de un año en perjuicio del trabajador, y no podrá extenderse, en ningún caso a la renuncia, pérdida o menoscabo de cualquiera de los derechos políticos o civiles.

La falta de cumplimiento de dicho contrato, por lo que respecta al trabajador, sólo obligará a éste a la correspondiente responsabilidad civil, sin que en ningún caso pueda hacerse coacción sobre su persona.

4.4 Ley General de Educación

ART. 24. Los beneficiados directamente por los servicios educativos deberán prestar servicio social, en los casos y términos que señalen las disposiciones reglamentarias correspondientes. En éstas se preverá la prestación del servicio social como requisito previsto para obtener título o grado académico.

4.5 *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal*

ART. 38.- A la Secretaría de Educación Pública corresponde el despacho de los siguientes asuntos:

XXX. Organizar y promover acciones tendientes al pleno desarrollo de la juventud y a su incorporación a las tareas nacionales, estableciendo para ello sistemas de servicio social, centros de estudio, programas de recreación y de atención a los problemas de los jóvenes.

Crear y organizar a este fin sistemas de enseñanza especial para niños, adolescentes y jóvenes que lo requieran.

4.6 *Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal*

ART. 9. Para que pueda registrarse un título profesional expedido por institución que no forme parte del sistema educativo nacional será necesario que la Secretaría de Educación Pública revalide, en su caso, los estudios correspondientes y que el interesado acredite haber prestado el servicio social.

ART. 52. Todos los estudiantes de las profesiones a las que se refiere esta ley, así como los profesionistas no mayores de 60 años, o impedidos por enfermedad grave, ejerzan o no, deberán prestar el servicio social en los términos de esta ley.

ART. 53. Se entiende por servicio social el trabajo de carácter temporal que ejecuten y presten los profesionistas y estudiantes en interés de la sociedad y el Estado.

ART. 55. Los planes de preparación profesional, según la naturaleza de la profesión y de las necesidades sociales que se trate de satisfacer, exigirán a los

estudiantes de las profesiones a las que se refiere esta ley, como requisito previo para otorgarles el título, que presten servicio social durante un tiempo no menor de seis meses ni mayor de dos años.

No se computará en el término anterior el tiempo que por enfermedad u otra causa grave, el estudiante permanezca fuera del lugar en que deba prestar el servicio social.

4.7 Reglamento de la Ley Reglamentaria del Artículo 5° Constitucional relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal.

ART. 14. Para obtener el registro de un título profesional o grado académico, el interesado deberá presentar en la Dirección General de Profesiones una solicitud en la que bajo protesta de decir verdad, declarará:

IV. servicio social que se haya prestado como requisito previo para obtener el título o grado.

ART. 15. A la solicitud a que se refiere el artículo anterior, el interesado deberá acompañar lo siguiente:

VI. certificación expedida por la institución que le otorgó el título o grado, en la que se haga constar que el interesado prestó el servicio social en los términos del artículo 55 de la ley.

ART. 85. El servicio social de los estudiantes quedará al cuidado y responsabilidad de las escuelas de enseñanza profesional, conforme a sus planes de estudio.

ART. 91. Los estudiantes y profesionistas trabajadores de la Federación y del Gobierno del Distrito Federal no están obligados a prestar ningún servicio social distinto del desempeño de sus funciones. El que presten voluntariamente, dará lugar a que se haga la anotación respectiva en su hoja de servicio.

Tanto Nacional Financiera como la Comisión Nacional Bancaria y de Valores cuentan con un programa multidisciplinario de servicio social, el cual brinda la oportunidad a jóvenes estudiantes o egresados a adquirir conocimientos prácticos en sus áreas de estudio, además de proporcionarles las herramientas necesarias para enfrentarse, una vez terminado el servicio social al ambiente laboral. Esto se logra colocando a los prestadores sociales en áreas totalmente afines a su perfil profesional.

4.8 Nacional Financiera

Nacional Financiera se constituyó el 30 de junio de 1934 e inicia sus operaciones el 2 de julio de ese mismo año con el objetivo de restituir la liquidez del Sistema Bancario Mexicano mediante la venta de los bienes que formaban parte importante del activo fijo de las instituciones de crédito.

En 1940, su Ley Orgánica la facultó para actuar como promotora tanto del campo industrial como del mercado de capitales.

En 1947, se canalizan sus actividades hacia la promoción industrial. Además, inicia sus funciones como agente financiero del Gobierno Federal.

El 12 de julio de 1985, por decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación, Nacional Financiera se transforma de Sociedad Anónima en Sociedad Nacional de Crédito, Institución de Banca de Desarrollo, conservando su personalidad jurídica y patrimonio propio.

En 1989 se introduce el concepto de "Banca de segundo piso", el cual es producto del cambio estructural del Sistema Financiero Nacional, constituyéndose en complemento importante de la estructura con que cuenta la banca de primer piso, para el apoyo de proyectos prioritarios a través del descuento de créditos.

Actualmente, su actuación se rige por lo dispuesto en su Ley Orgánica y Reglamento Orgánico, publicados en el Diario Oficial de La Federación el 26 del diciembre de 1986 y del 2 de abril de 1991 respectivamente. Con estos fundamentos, Nacional Financiera dirige sus esfuerzos a promover la modernización empresarial de la micro y pequeña empresa principalmente. (Manual de Inducción para personal de nuevo ingreso, Nacional Financiera 1997).

4.9 *Comisión Nacional Bancaria y de Valores*

Los antecedentes de este organismo los encontramos en la Comisión Nacional Bancaria y la Comisión Nacional de Valores creadas, respectivamente, por Decretos del Ejecutivo Federal del 24 de Diciembre de 1924 y del 11 de Febrero de 1946, como Organismos desconcentrados de la S. H. C. P., para supervisar a las entidades del Sector Bancario y del Sector Bursátil.

El 28 de abril de 1995 fue publicada en el Diario Oficial de la Federación la Ley de la CNBV -con vigencia a partir del 1º de abril de ese mismo año- por virtud de la cual se crea la CNBV, con autonomía técnica y facultades ejecutivas en los términos de esa propia ley.

Su objetivo es supervisar y regular, en el ámbito de su competencia, a las entidades financieras, a fin de procurar su estabilidad y correcto funcionamiento, así como mantener y fomentar el sano y equilibrado desarrollo del Sistema Financiero en conjunto, en protección de los intereses del público.

La creación de la CNBV tuvo como propósito consolidar en un solo Organismo las funciones y facultades que en materia de Supervisión, de manera principal, anteriormente correspondían a la CNB y la CNV y su conformación no implica redistribución alguna de competencias con las demás autoridades financieras, pues se preservan inalterables las atribuciones que ya tenían las citadas Comisiones como son, sólo a manera de ejemplo, las siguientes:

Supervisión.

Regulación.

Opinión y consulta.

Autorización.

Imposición de sanciones.

Protección de los intereses del público.

Ejecución.

Suspensión de operaciones.

Intervención.

(Manual de Inducción al personal de nuevo ingreso Comisión Nacional Bancaria y de Valores 1998)

-

CAPITULO V

METODOLOGIA

5.1 Planteamiento del problema

¿Cuál es la relación entre Género, Autoconcepto y Motivación de Logro en prestadores de servicio social?

5.2 Justificación del problema

La importancia radica en el incremento que en los últimos años se ha observado en la población femenina al descubrir que cada vez es más frecuente encontrar mujeres ocupando puestos de mayor responsabilidad que anteriormente solo estaban destinados para los hombres, es por eso que nuestra investigación se centró en la tarea de investigar si el autoconcepto y la motivación de logro tenían relación con el género (hombre o mujer) como una posible explicación a este hecho y se eligió la población de prestadores de servicio social por ser la más accesible para nosotras y porque el servicio social le posibilita al joven adquirir, en muchos de los casos, su primera experiencia laboral, la cual marca la pauta a seguir en su futura trayectoria en una organización.

5.3 Hipótesis

Ho. No existe relación estadísticamente significativa entre el género, autoconcepto y motivación de logro en prestadores de servicio social.

Hi. Sí existe relación estadísticamente significativa entre el género, autoconcepto y motivación de logro en prestadores de servicio social.

5.4 Definición conceptual de variables

V.I. Número de identificación. Se refiere al número progresivo asignado a cada individuo encuestado con el fin de identificarlo al momento de realizar el tratamiento estadístico.

Institución. Define el organismo gubernamental en donde la persona presta su servicio social.

Sexo. Define las características anatómicas y fisiológicas de un individuo, puede ser masculino o femenino.

Edad. Describe en años completos el tiempo desde el nacimiento hasta el momento en que el individuo contesta el cuestionario.

Estado civil. Define la situación civil de un individuo en términos de soltero, casado, divorciado, etc.

Religión. Define la preferencia del sujeto por algún culto o religión en particular.

Universidad. Se refiere a la Institución en la cual el participante realizó o realiza sus estudios profesionales.

Carrera. Define la inclinación profesional del estudiante universitario en términos de Administración, Contaduría, Economía, etc., lo cual lo capacitará para el ejercicio de la profesión correspondiente.

Semestre. Se refiere al último semestre cursado o que cursa el prestador al momento de proporcionar sus datos para la investigación.

Créditos. Se refiere al grado de avance del individuo en una licenciatura conforme al plan de estudios de una universidad en particular. Se reporta en función de porcentaje.

Promedio. Es la suma de las calificaciones obtenidas por el sujeto en las materias cursadas hasta el momento de llevarse a cabo la investigación, dividida entre el número de materias cursadas.

No. de hermanos. Número total de hermanos (varones) que tiene el prestador

No. de hermanas. Número total de hermanas que tiene el sujeto.

Lugar que ocupa el sujeto. Se refiere al número progresivo que ocupa el encuestado en relación con sus hermanos, de acuerdo al orden de nacimiento (es decir, primogénito, segundo, tercero, etc.).

Vive con papá. Define la cohabitación del sujeto con su padre.

Vive con mamá. Define la cohabitación del sujeto con su madre.

Contacto con papá. Se refiere a que el sujeto mantenga comunicación con su padre, independientemente de que ambos compartan el mismo domicilio.

Contacto con mamá. Se refiere a que el sujeto mantenga comunicación con su madre, independientemente de que ambos compartan el mismo domicilio.

Edad del papá. Describe en años completos el tiempo desde el nacimiento del padre hasta el momento en que el sujeto contesta el cuestionario.

Edad de la madre. Describe en años completos el tiempo desde el nacimiento de la madre hasta el momento en que el sujeto contesta el cuestionario.

Escolaridad del padre. Se refiere al último grado escolar cursado por el padre en términos de Primaria, Secundaria, Bachillerato, etc.

Escolaridad de la madre. Se refiere al último grado escolar cursado por la madre en términos de Primaria, Secundaria, Bachillerato, etc.

Ocupación del padre. Describe la actividad económica que realiza el padre del sujeto, clasificado como obrero, empleado, medio o gerencial.

Ocupación de la madre. Describe la actividad remunerada o no que realiza la madre del sujeto, clasificada como ama de casa, obrera, empleada, medio o gerencial.

Tiempo en la institución. Se refiere a los meses que el sujeto ha cubierto en el organismo como parte de su servicio social.

V.D. **Autoconcepto.** Es la percepción que uno tiene de sí mismo, desde el aspecto social, apariencia física, sentimientos y conocimiento de sus propias habilidades y capacidades.

Social. Esta constituida por las subescalas de: sociabilidad asociativa, sociabilidad expresiva y aceptabilidad.

Emocional. Constituida por las subescalas de estados de ánimo, afectividad o sentimientos interindividuales, y salud emocional.

Ocupacional. Abarca tanto la evaluación académica como las ocupaciones de las más diferentes naturalezas que le permitan al individuo tener satisfacción y realización personal.

Ético. Se refiere a la perspectiva ética o valorativa del ser humano.

Iniciativa. Verifica la iniciativa del individuo en situaciones sociales; puede referirse también a una característica de personalidad que se aplica al estilo como el individuo desempeña sus actividades y ocupación.

(La Rosa, 1986)

Motivación de Logro. Se relaciona con la realización, el dominio, la manipulación y organización del medio físico y social, la superación de obstáculos y el mantenimiento de elevados niveles de trabajo, el esfuerzo para superar la propia labor, la rivalidad y la superación de los demás.

Maestría. Se refiere a una preferencia por tareas difíciles y por hacer las cosas intentando la perfección.

Competencia. Se describe el deseo de ser mejor en situaciones interpersonales.

Trabajo. Se refiere a una actitud positiva hacia el trabajo en sí.

(Díaz Loving, 1986, citado por Pérez Fajardo, 1992)

5.5 Definición Operacional.

Autoconcepto. Serán las respuestas obtenidas por cada uno de los sujetos en las escalas de autoconcepto de Jorge la Rosa (1986) la cual comprende las siguientes dimensiones:

Dimensión Social. Constituida por las siguientes cinco subescalas:

Sociabilidad afiliativa. Serán las respuestas obtenidas por cada uno de los sujetos en los reactivos 18, 37, 42, 50, 56, 62, 63, 65 y 70

Sociabilidad Expresiva. Serán las respuestas obtenidas por cada uno de los sujetos en los reactivos 1, 4, 32, 45, 48, 51, 57 y 72

Aceptabilidad. Serán las respuestas obtenidas por cada uno de los sujetos en los reactivos 5, 7, 10 y 14

Dimensión Emocional. Constituida por las siguientes subescalas:

Estados de ánimo. Serán las respuestas obtenidas por cada uno de los sujetos en los reactivos 15, 17, 23, 34, 49, 52, 59 y 64

Afectividad. Serán las respuestas obtenidas por cada uno de los sujetos en los reactivos 3, 12, 41, 61, 66 y 68

Salud emocional. Serán las respuestas obtenidas por cada uno de los sujetos en los reactivos: 6, 16, 22, 25, 28, 35, 38, 40 y 43

Dimensión Ocupacional. Serán las respuestas obtenidas por cada uno de los sujetos en los reactivos: 8, 19, 26, 29, 33, 39, 44 y 58.

Dimensión Ética. Serán las respuestas obtenidas por cada uno de los sujetos en los reactivos 9, 11, 13, 20, 31 y 55.

Iniciativa. Serán las respuestas obtenidas por cada uno de los sujetos en los reactivos 30, 47, 54, 60 y 67.

Motivación de Logro. Serán las respuestas obtenidas por cada uno de los sujetos en la escala de Motivación de Logro de Díaz Loving y Andrade Palos (1986), la cual comprende tres dimensiones detalladas a continuación:

Maestría. Serán las puntuaciones obtenidas por cada uno de los sujetos en los reactivos 4, 6, 11, 12, 13, 14, 17 y 20.

Competencia. Serán las puntuaciones obtenidas por cada uno de los sujetos en los reactivos 3, 5, 7, 9, 15, 19 y 22.

Trabajo. Serán las puntuaciones obtenidas por cada uno de los sujetos en los reactivos 1, 2, 8, 10, 16, 18 y 21.

5.6 Sujetos.

El número de sujetos fue de 200, el 55.5% del sexo femenino y 44.5 % del masculino, se requirió que fueran estudiantes o pasantes de carreras económico administrativas tales como: Administración, Contaduría, Economía, etc.; en posibilidad de realizar su servicio social, es decir, teniendo cubiertos el 70% de créditos como mínimo que solicitan las Instituciones Educativas para tal efecto, de cualquier universidad y que tuvieran un tiempo de servicio social entre las 80 y 480 horas. Sus edades oscilaron entre los 20 - 30 años, la mayoría solteros. Las

Instituciones donde se llevó a cabo la investigación fueron La Comisión Nacional Bancaria y de Valores y Nacional Financiera.

5.7 Muestreo.

La muestra fue intencional, es decir, podían participar personas que reunieran las características antes mencionadas y que desearan colaborar con el estudio.

5.8 Diseño.

No experimental, de campo.

5.9 Instrumentos.

Se utilizaron tres instrumentos para esta investigación a continuación, que a continuación se describen:

1. Hoja de datos socio-demográficos, en donde se les preguntó Edad, Sexo, Edo. civil, Universidad, Religión, Carrera, Semestre, No. de créditos, Promedio general, No. de Hermanos y Hermanas, Edad, Escolaridad y Ocupación de los padres. en caso de ser divorciados o separados si tiene Contacto con él o ella.
2. Escala de Autoconcepto, es una prueba tipo liker constituida por 72 pares de adjetivos opuestos de los cuales el sujeto selecciona la posición en la que considera se identifica con el adjetivo.
3. Escala de Motivación de logro, constituida por 22 reactivos los cuales se clasifican en tres escalas: maestría, competencia y trabajo.

5.10 Procedimiento.

Se le pidió a cada prestador de servicio social de ambas Instituciones que participaran en esta investigación. Se les entregaron tres instrumentos: la hoja de datos sociodemográficos, la escala de motivación de logro y la escala de autoconcepto junto con dos lápices con goma del No. 2 1/2 para que respondieran a la prueba; se les hizo mención de que sería anónimo y que por tal motivo necesitábamos fueran lo más sinceros y espontáneos posible. El lugar de trabajo fue un espacio tranquilo con una mesa redonda y seis sillas, en el caso de la Comisión Nacional Bancaria y de Valores, en Nacional Financiera fue en una sala con seis bancas individuales.

La aplicación se llevó a cabo cuidando que las instrucciones y ejemplos quedaran claros, no se dio un tiempo límite para terminar de contestar. Sin embargo se hizo hincapié en que debían ser espontáneos y sinceros.

Una vez que los sujetos terminaban de contestar su cuadernillo se procedió a revisar que efectivamente estuvieran bien contestados y que no hubieran omitido ningún dato en la hoja de datos demográficos.

A continuación se procedió a clasificar cada cuestionario en conforme a la Institución, tiempo de servicio social y carrera, esto con el objetivo de formar cuatro grupos de estudio. Debido a que las instituciones donde se aplicó el cuestionario son de giro financiero las licenciaturas que predominaron fueron: Administración, Contaduría, Economía, las cuales conformaron un alto porcentaje. Sin embargo decidimos incluir otras licenciaturas que también tienen una importante participación, tales como: Derecho. Psicología Laboral, Finanzas, Relaciones Industriales, etc.

5.11 Tratamiento estadístico

Una vez que se reunió el total de la muestra nos dimos a la tarea de codificar los datos tanto demográficos como de cada reactivo por escala. Posteriormente se utilizó el paquete estadístico SPSS para realizar el tratamiento correspondiente al número de casos. En esta ocasión utilizamos la Prueba t de Student y el Análisis de Varianza One Way así como la prueba *post hoc* de Scheffé.

5.12 Resultados

TABLA 1

RANGO DE EDAD

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid menos de 20 años	8	4.0	4.0	4.0
21 a 23 años	134	67.0	67.0	71.0
24 a 26 años	48	24.0	24.0	95.0
27 a 30 años	6	3.0	3.0	98.0
mas de 30 años	4	2.0	2.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	

Los sujetos que participaron se encontraron ubicados principalmente entre los 20 y 30 años de edad (94%), aunque existieron sujetos menores a 20 y mayores a 30 años. Se observa que el mayor porcentaje se ubica en el rango de 21 a 23 años (67%).

TABLA 2

SEXO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid femenino	111	55.5	55.5	55.5
masculino	89	44.5	44.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	

Con relación al sexo de los sujetos, se aprecia que la variable fue sesgada al sexo "femenino" (55.5%), como lo muestra la tabla.

TABLA 3

ESTADO CIVIL

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid soltero	196	98.0	98.0	98.0
casado	4	2.0	2.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	

A este respecto, se observa una notable diferencia entre la cantidad de sujetos solteros (98%) contra sujetos casados (2%)

TABLA 4
INSTITUCION

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	CNBV	107	53.5	53.5	53.5
	Nafin	93	46.5	46.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

Los sujetos participantes fueron tomados de las dos Instituciones en los siguientes porcentajes CNVB (53.5%) y Nafin (46.5%).

TABLA 5
RELIGION

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	católica	173	86.5	86.5	86.5
	otra religión	4	2.0	2.0	88.5
	sin religión	23	11.5	11.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

Como se puede notar, el mayor porcentaje de la población se ubicó en la opción "católica" con un 86.5%.

TABLA 6
UNIVERSIDAD

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Univ. pública	94	47.0	47.0	47.0
	Univ. privada	106	53.0	53.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

Con relación a esta variable se dividió a la población en dos grupos: Universidad pública y Universidad privada, quedando los porcentajes como se describen en la tabla.

TABLA 7

CARRERA

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Contaduría	50	25.0	25.0	25.0
	Administración	50	25.0	25.0	50.0
	Economía	50	25.0	25.0	75.0
	Otras	50	25.0	25.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

Se consideró el mismo número de casos para cada una de las carreras incluidas

TABLA 8

CREDITOS

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	70 a 79 %	76	38.0	38.0	38.0
	80 a 89 %	35	17.5	17.5	55.5
	90 a 99 %	38	19.0	19.0	74.5
	100 % de créditos	51	25.5	25.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

Sólo se observa que el porcentaje más alto de la muestra (38%) se ubica en el grupo de 70 a 79% de créditos de sus respectivas carreras.

TABLA 9

PROMEDIO

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	menos de 7.0	2	1.0	1.0	1.0
	7.0 a 7.9	9	4.5	4.5	5.5
	8.0 a 8.9	115	57.5	57.5	63.0
	9.0 a 9.9	74	37.0	37.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

El porcentaje más amplio se encontró en el rango de 8.0 a 8.9 (57.5%), mientras que el más bajo estuvo en el rango menor a 7.0 equivalente al 1% de la población.

TABLA 10

VIVE CON SUS PADRES

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	2	1.0	1.0	1.0
1	10	5.0	5.0	6.0
vive con dos padres	142	71.0	71.0	77.0
vive con uno	39	19.5	19.5	96.5
no vive con padres	7	3.5	3.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	

Nuestra población se caracterizó por una cohabitación de los sujetos con ambos padres lo cual se reflejó en una gran diferencia en porcentajes que fue del 71% en esta condición, mientras que los sujetos que viven con sólo uno de sus progenitores sumó sólo el 19.5%.

TABLA 11

LUGAR QUE OCUPA EL SUJETO

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	89	44.5	44.5	44.5
2	57	28.5	28.5	73.0
3	21	10.5	10.5	83.5
4	11	5.5	5.5	89.0
5	9	4.5	4.5	93.5
6	5	2.5	2.5	96.0
7	4	2.0	2.0	98.0
8	3	1.5	1.5	99.5
9	1	.5	.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	

Encontramos que el 44.5% de nuestros sujetos son primogénitos.

TABLA 12
TOTAL DE HERMANOS

Valid	0			Valid	Cumulative
	1	Frequency 57	Percent 28.5	Percent 28.5	Percent 33.5
	2	60	30.0	30.0	63.5
	3	34	17.0	17.0	80.5
	4	16	8.0	8.0	88.5
	5	10	5.0	5.0	93.5
	6	6	3.0	3.0	96.5
	7	3	1.5	1.5	98.0
	8	3	1.5	1.5	99.5
	9	1	.5	.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

El número de hermanos contando hombres y mujeres con que cuentan los sujetos cuestionados se describen en la tabla, en la que destacan el 30% que tiene dos hermanos.

TABLA 13
EDAD DEL PADRE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid menor a 44 años	13	6.5	6.5	6.5
46 a 49 años	49	24.5	24.5	31.0
50 a 54 años	59	29.5	29.5	60.5
55 a 59 años	36	18.0	18.0	78.5
60 a 73 años	29	14.5	14.5	93.0
no contesto	14	7.0	7.0	100
Total	200	100.0	100.0	

En esta variable se encontró que el "rango de edad" de 50 a 54 años obtuvo un porcentaje de 29.5% siendo éste el más alto.

TABLA 14
EDAD DE LA MADRE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	menor a 44 años	45	22.5	22.5	22.5
	45 a 49 años	61	30.5	30.5	53.0
	50 a 54 años	53	26.5	26.5	79.5
	55 a 59 años	22	11.0	11.0	90.5
	60 a 64 años	12	6.0	6.0	96.5
	no contesto	7	3.5	3.5	100
	Total	200	100.0	100.0	

Con relación a la "edad de la madre", el porcentaje más alto (30.5%) se ubica en el rango de 45 a 49 años. Cabe señalar que en esta variable hubo un total de 7 casos sin contestar

TABLA 15
ESCOLARIDAD DEL PADRE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	basica	54	27.0	27.0	27.0
	media	44	22.0	22.0	49.0
	superior	102	51.0	51.0	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

En la variable escolaridad del padre, la categoría de "superior" obtuvo un porcentaje del 51.0%, predominando sobre las demás categorías.

TABLA 16
ESCOLARIDAD DE LA MADRE

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	basica	69	34.5	34.5	34.5
	media	94	47.0	47.0	81.5
	superior	37	18.5	18.5	100.0
	Total	200	100.0	100.0	

A diferencia de la variable anterior, en ésta predominó el grupo de escolaridad "media" con un 47%.

TABLA 17

OCUPACION DEL PADRE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid obrero, comerciante, negocio propio	50	25.0	25.0	25.0
empleado	35	17.5	17.5	42.5
medio	80	40.0	40.0	82.5
gerencial	16	8.0	8.0	90.5
jubilado	19	9.5	9.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	

En esta variable el mayor porcentaje (40%) se formó por personas que ocupan niveles "medios" en empresas

TABLA 18

OCUPACION DE LA MADRE

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ama de casa	132	66.0	66.0	66.0
obrero, comerciante	7	3.5	3.5	69.5
empleada	39	19.5	19.5	89.0
medio	13	6.5	6.5	95.5
gerencial	2	1.0	1.0	96.5
jubilada	7	3.5	3.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	

Las madres que se dedican al "hogar" integraron el mayor porcentaje en esta variable el cual fue del 66%.

TABLA 19
CORRELACION

		CREDITOS	SEMESTRE	TOTAL_HNO	EDAD_PAP	EDAD_MAM	TIEMPO_I	MAESTRIA	COMPETEN	TRABAJO	AFILIA	EXPRESA	ACEPTA	ANIMO	AFFECTIV	EMOCIONA	Ocupacio	ETICA	INICIATI	EDADRANG
CREDITOS	Pearson Correla	1.000																		
	Sig. (2-tailed)																			
	N	200																		
SEMESTRE	Pearson Correla	.749**	1.000																	
	Sig. (2-tailed)	0.000																		
	N	200	200																	
TOTAL_HNO	Pearson Correla	.179*	.173*	1.000																
	Sig. (2-tailed)	0.011	0.014																	
	N	200	200	200																
EDAD_PAP	Pearson Correla	0.064	0.080	-0.024	1.000															
	Sig. (2-tailed)	0.335	0.212	0.74																
	N	200	200	200	200															
EDAD_MAM	Pearson Correla	0.032	0.107	.151*	.462*	1.000														
	Sig. (2-tailed)	0.845	0.131	0.033	0.000															
	N	200	200	200	200	200														
TIEMPO_I	Pearson Correla	.271**	.269**	-0.064	0.114	0.035	1.000													
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.350	0.100	0.620														
	N	200	200	200	200	200	200													
MAESTRIA	Pearson Correla	0.133	.218**	-0.052	-0.053	-0.018	-0.037	1.000												
	Sig. (2-tailed)	0.081	0.002	0.482	0.456	0.788	0.804													
	N	200	200	200	200	200	200	200												
COMPETEN	Pearson Correla	-0.110	-0.140*	-0.093	-0.085	-0.116	-0.046	0.111	1.000											
	Sig. (2-tailed)	0.118	0.040	0.305	0.242	0.094	0.517	0.122												
	N	200	200	200	200	200	200	200	200											
TRABAJO	Pearson Correla	0.027	0.108	0.026	-0.091	-0.027	-0.024	.775*	.222*	1.000										
	Sig. (2-tailed)	0.700	0.130	0.713	0.201	0.170	0.452	0	0.002											
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200										
AFILIA	Pearson Correla	0.058	0.131	0.107	-0.055	-0.055	-0.015	.354**	-0.011	.276**	1.000									
	Sig. (2-tailed)	0.214	0.064	0.131	0.337	0.440	0.838	0	0.318	0										
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200									
EXPRESA	Pearson Correla	0.032	0.045	0.027	-0.127	-0.125	0.004	0.111	0.024	0.111	.500	1.000								
	Sig. (2-tailed)	0.853	0.492	0.703	0.074	0.078	0.904	0.118	0.737	0.117	0									
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200								
ACEPTA	Pearson Correla	0.055	0.004	0.018	0.063	0.042	-0.142*	.253**	0.115	.212**	.351**	.324**	1.000							
	Sig. (2-tailed)	0.429	0.952	0.800	0.338	0.555	0.045	0	0.083	0.001	0	0								
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200							
ANIMO	Pearson Correla	0.02	0.054	-0.005	-0.064	-0.075	-0.106	.258**	-0.022	.330**	.535**	.811**	.472**	1.000						
	Sig. (2-tailed)	0.782	0.450	0.947	0.356	0.283	0.125	0	0.752	0	0	0	0							
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200						
AFFECTIV	Pearson Correla	0.020	0.053	0.045	-0.031	0.031	-0.005	.180*	-0.034	.228**	.312**	.278**	.354**	.473**	1.000					
	Sig. (2-tailed)	0.774	0.453	0.528	0.08	0.884	0.231	0.008	0.737	0.001	0	0	0	0						
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200					
EMOCIONA	Pearson Correla	0.027	0.058	0.045	-0.031	0.031	-0.005	.180*	-0.034	.228**	.312**	.278**	.354**	.473**	.512**	1.000				
	Sig. (2-tailed)	0.015	0.025	0.142	0.591	0.378	0.378	0.138	0.086	0.129	0	0.028	0	0	0					
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200				
Ocupacio	Pearson Correla	0.031	-0.016	-0.050	-0.140*	-0.050	-0.123	.324**	-0.044	.358**	.329**	.300**	.355**	.500**	.331**	.169*	1.000			
	Sig. (2-tailed)	0.861	0.822	0.486	0.050	0.200	0.071	0	0.534	0	0	0	0	0	0.016					
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200			
ETICA	Pearson Correla	0.046	0.102	0.076	-0.062	0.062	-0.026	.327**	-0.022	.253**	.351**	.355**	.470**	.574**	.350**	.283**	.358**	1.000		
	Sig. (2-tailed)	0.227	0.150	0.287	0.381	0.382	0.175	0	0.487	0	0	0	0	0	0	0	0			
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	
INICIATI	Pearson Correla	0.077	0.130	0.100	0.077	0.069	0.071	.289**	-0.045	.244**	.460**	.452**	.477**	.528**	.218**	0.002	0	0	1.000	
	Sig. (2-tailed)	0.066	0.037	0.134	0.093	0.068	0.068	0	0.237	0.001	0	0	0	0	0	0	0	0		
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200
EDADRANG	Pearson Correla	.331**	.334**	0.083	0.127	.219**	0.131	0.102	-0.056	0.026	0.018	0.051	0.062	0.051	-0.063	0.005	0.054	0.003	-0.037	1.000
	Sig. (2-tailed)	0.000	0.000	0.244	0.014	0.002	0.063	0.149	0.484	0.967	0.884	0.677	0.647	0.675	0.196	0.444	0.076	0.940	0.940	
	N	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200	200

* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

** Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

INTERPRETACION DE LA CORRELACION ENTRE LAS VARIABLES DE LOS INSTRUMENTOS DE MOTIVACION DE LOGRO Y AUTOCONCEPTO

Se encontró una alta correlación entre todas las escalas del instrumento de Autoconcepto. Suponemos que este resultado se debe a una tendencia de la muestra a responder en forma positiva sobre sí mismos dada la relación con la Institución, a pesar de que al iniciar el estudio se les dijo a los sujetos que la respuesta a estos cuestionarios era confidencial, anónima y su propósito era únicamente recabar datos estadísticos.

Se encontró una $r=.244$ con nivel de significancia $.001$ entre las escalas de "Trabajo" e "Iniciativa". Esto nos indica que a mayor puntuación en la escala "Trabajo" (actitud positiva hacia él) el sujeto tendrá una mayor disposición hacia las actividades que éste comprende y, posiblemente, también a buscar nuevas alternativas que lo optimizen (Iniciativa).

Otra correlación altamente significativa ($r=.285$ con nivel de significancia de $.000$) fue entre las escalas de "Iniciativa" y "Maestría", lo cual nos indica que cuando un individuo busca la perfección en sus actividades y se interesa por realizar tareas difíciles o complicadas tenderá a buscar alternativas para ser más eficaz.

Se encontró correlación significativa ($r=.255$, $p=.000$) entre las escalas "Ética" y "Trabajo", lo que puede indicar que si dentro de su escala de valores el trabajo ocupa un lugar primordial, su actitud hacia el mismo será positiva.

La correlación $r=.327$, $p=.000$ entre las escalas "Ética" y "Maestría" puede indicar que un individuo buscará realizar a la perfección las actividades inherentes a su trabajo el cual tiene un alto valor para él.

Se encontró una correlación significativa de $r=.386$, $p=.000$ entre las escalas "Ocupación" y "Trabajo". La actitud del individuo hacia el trabajo es positiva ya que percibe a este como una ocupación que le puede redituvar mayor satisfacción.

Se encontró una correlación significativa de $r=.396$ $p=.000$ entre las escalas "Ocupación" y "Maestría". El sujeto va a tratar de realizar sus actividades y ocupaciones de forma perfecta para, de esta, manera conseguir satisfacción personal de lo que hace.

Se encontró una correlación significativa de $r=.228$, $p=.001$ entre las escalas de "Afectividad" y "Trabajo". Si el sujeto se percibe así mismo en forma positiva y lo refleja en su relación con los demás, su actitud también será positiva hacia el trabajo, que finalmente es una situación social.

Se encontró correlación significativa de $r=.193$, $p=.006$ entre las escalas de "Afectividad" y "Maestría". Lo anterior podría indicar que, conforme el individuo se interesa por realizar en la forma más perfecta posible sus actividades, también sus procesos de socialización tenderán a ser satisfactorios.

Se encontró una correlación significativa de $r=.330$, $p=.000$ entre las escalas de "Animo" y "Trabajo". La percepción de que el sujeto está alcanzando sus objetivos trae como consecuencia el que presente una actitud positiva hacia el trabajo.

Se encontró una correlación significativa de $r=.299$, $p=.000$ entre las escalas "Animo" y "Maestría". La percepción de que el sujeto está alcanzando sus objetivos trae como consecuencia el que los realice cada vez mejor.

Se encontró una correlación significativa $r=.232$, $p=.001$ entre las escalas de "Aceptabilidad" y "Trabajo". Una actitud positiva hacia el trabajo se relaciona con una actitud positiva hacia las personas que lo rodean en donde trata de comprender el punto de vista de los demás.

Se encontró una correlación significativa de $r=.265$, $p=.000$ entre las escalas "Maestría" y "Acceptabilidad". Un interés por realizar las actividades cada vez mejor se relaciona con un intento de comprender el punto de vista de los demás.

Se encontró una correlación significativa de $r=.278$, $p=.000$ entre la subescala "S. afiliativa" y la escala "Trabajo". Se relaciona una conducta cortés y agradable con una actitud positiva hacia el trabajo.

Por último se encontró una correlación significativa de $r=.264$, $p=.000$ entre las escalas de "S. afiliativa" y la escala "Maestría". Se relaciona el buscar hacer las cosas lo mejor posible con un deseo de dar una buena impresión, lo que lo lleva a ser agradable y cortés.

TABLA 20

RELACION ENTRE LAS ESCALAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MOTIVACION DE LOGRO Y AUTOCONCEPTO CON LA VARIABLE "CARRERA"

	F	Sig.
MAESTRIA	0.383	0.765
COMPETENCIA	1.852	0.139
TRABAJO	0.155	0.927
AFILIATIVA	2.074	0.105
EXPRESIVA	0.503	0.681
ACEPTABILIDAD	2.183	0.091
ANIMO	0.405	0.75
AFECTIVIDAD	3.579	0.015
EMOCIONAL	0.153	0.928
OCUPACIONAL	0.592	0.621
ETICA	0.6	0.615
INICIATIVA	1.256	0.291

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos incluidos en la variable "CARRERA", en relación con la escala de Autoconcepto "AFECTIVIDAD", con un nivel de significancia de

TABLA 21

DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS QUE CONFORMAN LA VARIABLE "CARRERA" CON RESPECTO A LA ESCALA "AFECTIVIDAD" DE AUTOCONCEPTO

V.D.	V.I.	N	Media	Desviación estandar	Mínimo	Máximo
AFECTIVIDAD	Carrera					
	Contaduría	50	5.85	0.62	4	7
	Administración	50	5.8	0.7	5	7
	Economía	50	5.5	0.84	3	7
	Otras	50	5.94	0.7	4	7
	Total	200	5.77	0.73	3	7

Mediante la Prueba post hoc de Scheffé, se observó que esta diferencia se da entre el grupo "ECONOMIA" ($X = 5.50$) y "OTRAS" ($X = 5.94$), con un margen de error de 0.25.

TABLA 22

RELACION ENTRE LAS ESCALAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MOTIVACION DE LOGRO Y AUTOCONCEPTO CON LA VARIABLE "SEMESTRE"

	F	Sig.
MAESTRIA	3.144	0.016
COMPETENCIA	1.092	0.362
TRABAJO	2.515	0.043
AFILIATIVA	2.286	0.062
EXPRESIVA	1.478	0.210
ACEPTABILIDAD	1.141	0.338
ANIMO	2.162	0.075
AFFECTIVIDAD	3.040	0.018
EMOCIONAL	2.084	0.084
OCUPACIONAL	1.499	0.204
ETICA	1.735	0.144
INICIATIVA	2.486	0.045

Se encontraron diferencias significativas entre los grupos de la variable "SEMESTRE" en las escalas de Motivación de logro "MAESTRIA" con un nivel de significancia de .016, "TRABAJO", con un margen de error de .043 y las escalas de Autoconcepto "AFFECTIVIDAD", con un nivel de significancia de .018 e "INICIATIVA" con una $p = .045$.

TABLA 23

DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS QUE CONFORMAN LA VARIABLE "SEMESTRE" CON RESPECTO A LAS ESCALAS "MAESTRIA" Y "TRABAJO" DE MOTIVACION DE LOGRO Y LAS ESCALAS "AFFECTIVIDAD" E "INICIATIVA" DE AUTOCONCEPTO

V.D.	V.I.	N	Media	Desviación estandar	Mínimo	Máximo
MAESTRIA	Semestre					
	6	3	4.63	.54	4	5
	7	22	4.48	.29	4	5
	8	90	4.52	.51	1	5
	9	23	4.54	.39	4	5
	10	62	4.75	.29	4	5
	Total	200	4.59	.43	1	5
TRABAJO	Semestre					
	6	3	4.62	.54	4	5
	7	22	4.31	.30	4	5
	8	90	4.2	.48	2	5
	9	23	4.25	.37	4	5
	10	62	4.39	.35	4	5
	Total	200	4.28	.42	2	5
AFFECTIVIDAD	Semestre					
	6	3	6.78	.19	7	7
	7	22	5.73	.77	4	7
	8	90	5.7	.72	3	7
	9	23	5.54	.72	4	7
	10	62	5.92	.71	4	7
	Total	200	5.77	.73	3	7
INICIATIVA	Semestre					
	6	3	6.80	.20	7	7
	7	22	5.77	.64	5	7
	8	90	5.85	.62	4	7
	9	23	6.03	.51	5	7
	10	62	5.93	.57	4	7
	Total	200	5.90	.60	3	7

Mediante la Prueba post hoc de Scheffé, se observó que la diferencia en lo que respecta a la escala "MAESTRIA" se encuentra entre los grupos "SEMESTRE 8" ($X=4.52$) y "SEMESTRE 10" ($X=4.75$), con un margen de error de 0.36.

En la escala "TRABAJO" la diferencia se reporta en los grupos "SEMESTRE 6" cuya puntuación media es ($X=4.62$) y "SEMESTRE 8" con puntuación media de 4.20.

En lo concerniente a la escala "AFFECTIVIDAD", la diferencia se encontró en los grupos "SEMESTRE 6" ($X=6.78$) y "SEMESTRE 9" ($X=5.54$).

Por último en la escala "INICIATIVA" estas diferencias se situaron entre los grupos "SEMESTRE 6" ($X=6.80$) y "SEMESTRE 7" ($X=5.77$).

TABLA 24

RELACION ENTRE LAS ESCALAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MOTIVACION DE LOGRO Y AUTOCONCEPTO CON LA VARIABLE "ESCOLARIDAD DEL PADRE"

	F	Sig.
MAESTRIA	0.453	0.637
COMPETENCIA	3.139	0.045
TRABAJO	0.339	0.713
AFILIATIVA	0.817	0.443
EXPRESIVA	1.977	0.141
ACEPTABILIDAD	1.292	0.277
ANIMO	1.829	0.163
AFFECTIVIDAD	1.336	0.265
EMOCIONAL	0.680	0.508
OCUPACIONAL	0.196	0.822
ETICA	0.566	0.569
INICIATIVA	0.134	0.874

En relación a esta variable se encontraron diferencias significativas en la escala de Motivación de logro "COMPETENCIA", con un nivel de significancia de .045.

TABLA 25

DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS QUE CONFORMAN LA VARIABLE "ESCOLARIDAD DEL PADRE" CON RESPECTO A LA ESCALA "COMPETENCIA DE MOTIVACION DE LOGRO"

V.D.	V.I.	N	Media	Desviación estandar	Mínimo	Máximo
COMPETENCIA	Escolaridad del padre					
	Básica	54	2.77	.55	1	4
	Media	44	3.09	.64	2	4
	Superior	102	2.92	.64	1	4
	Total	200	2.92	.62	1	4

En esta variable la diferencia se encuentra en los grupos "BASICA" (X=2.77) y "MEDIA" (X=3.09) con un margen de error de 0.46

TABLA 26

RELACION ENTRE LAS ESCALAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MOTIVACION DE LOGRO Y AUTOCONCEPTO CON LA VARIABLE "OCUPACION DEL PADRE"

	F	Sig.
MAESTRIA	0.415	0.797
COMPETENCIA	0.519	0.722
TRABAJO	1.149	0.335
AFILIATIVA	1.380	0.242
EXPRESIVA	2.288	0.061
ACEPTABILIDAD	1.705	0.151
ANIMO	1.653	0.163
AFECTIVIDAD	0.896	0.468
EMOCIONAL	1.078	0.369
OCUPACIONAL	1.757	0.139
ETICA	2.704	0.032
INICIATIVA	0.123	0.974

En esta variable se encontro relación con la escala "ETICA" de Autoconcepto con un margen de error de .032.

TABLA 27

DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS QUE CONFORMAN LA VARIABLE "OCUPACION DEL PADRE" CON RESPECTO A LA ESCALA "ETICA" DE AUTOCONCEPTO

V.D.	V.I.	N	Media	Desviación estandar	Mínimo	Máximo
ETICA	Ocupación del padre					
	Obrero- Comerciante	50	6.01	.73	4	7
	Empleado	35	6.31	.47	5	7
	Medio	80	6.17	.55	5	7
	Gerencial	16	6.2	.51	5	7
	Jubilado	19	6.46	.44	6	7
	Total	200	6.18	.59	4	7

Se puede observar que las diferencias se encuentran entre los grupos "OBRERO-COMERCIANTE" cuya puntuación media es de 6.01 y "JUBILADO" cuya puntuación es (X=6.46).

TABLA 28

RELACION ENTRE LAS ESCALAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MOTIVACION DE LOGRO Y AUTOCONCEPTO CON LA VARIABLE "ESCOLARIDAD DE LA MADRE"

	F	Sig.
MAESTRIA	1.702	0.185
COMPETENCIA	0.035	0.965
TRABAJO	1.032	0.358
AFILIATIVA	0.996	0.371
EXPRESIVA	0.745	0.476
ACEPTABILIDAD	0.723	0.486
ANIMO	3.516	0.032
AFECTIVIDAD	0.535	0.587
EMOCIONAL	0.363	0.696
OCUPACIONAL	1.483	0.230
ETICA	1.335	0.265
INICIATIVA	3.106	0.047

De acuerdo con esta variable se encontraron diferencias significativas entre las escalas de Autoconcepto "ANIMO" con un nivel de significancia de .032 e "INICIATIVA" con un nivel de significancia de .047.

TABLA 29

DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS QUE CONFORMAN LA VARIABLE "ESCOLARIDAD DE LA MADRE" CON RESPECTO A LAS ESCALAS "ANIMO" E "INICIATIVA" DE AUTOCONCEPTO

V.D.	V.I.	N	Media	Desviación estandar	Mínimo	Máximo
ANIMO	Escolaridad de la madre					
	Básica	69	5.82	.67	4	7
	Media	94	6.02	.54	5	7
	Superior	37	6.09	.53	5	7
	Total	200	5.97	.59	4	7
INICIATIVA	Escolaridad de la madre					
	Básica	69	5.78	.63	4	7
	Media	94	6.01	.56	5	7
	Superior	37	5.84	.63	4	7
	Total	200	5.9	.60	4	7

En la escala "ANIMO" las diferencias se encuentran en los grupos "BASICA" con una puntuación media de 5.82 y "SUPERIOR" (X=6.09).

Mientras que en la escala "INICIATIVA" las diferencias las encontramos en los grupos "BASICA" (X=5.78) y "MEDIA" (X=6.01).

TABLA 30

RELACION ENTRE LAS ESCALAS DE LOS INSTRUMENTOS DE MOTIVACION DE LOGRO Y AUTOCONCEPTO CON LA VARIABLE OCUPACION DE LA MADRE

	F	Sig.
MAESTRIA	0.434	0.825
COMPETENCIA	0.997	0.421
TRABAJO	0.174	0.972
AFILIATIVA	1.106	0.359
EXPRESIVA	4.966	0.000
ACEPTABILIDAD	0.768	0.574
ANIMO	0.988	0.426
AFFECTIVIDAD	0.401	0.848
EMOCIONAL	1.874	0.101
OCUPACIONAL	2.138	0.063
ETICA	1.416	0.220
INICIATIVA	0.060	0.998

Se encontraron diferencias significativas en la variable "OCUPACION DE LA MADRE" con la escala de Autoconcepto "EXPRESIVA" reportando un nivel de significancia de .000.

TABLA 31

DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS QUE CONFORMAN LA VARIABLE "OCUPACION DE LA MADRE" CON RESPECTO A LA SUBESCALA "S. EXPRESIVA" DE AUTOCONCEPTO

V.D.	V.I.	N	Media	Desviación estandar	Mínimo	Máximo
EXPRESIVA	Ocupación de la madre					
	Ama de casa	132	5.35	.74	3	7
	Obrera-comerciante	7	4.71	.60	4	6
	Empleada	39	5.80	.69	3	7
	Medio	13	5.06	.71	4	6
	Gerencial	2	4.25	.71	4	5
	Jubilada	7	5.57	1.10	4	7
	Total	200	5.4	.78	3	7

Por último en esta variable se encontró que los grupos que reportan las diferencias son "OBRERA-COMERCIANTE" ($X=4.71$) y "EMPLEADA" ($X=5.80$) con un margen de error de .027.

5.13 Discusión

El planteamiento inicial (y principal) de nuestro trabajo, se enfocó a encontrar y describir las diferencias que existían entre hombres y mujeres con respecto a su autoconcepto y motivación de logro. Sin embargo, una vez que se llevó a cabo el tratamiento estadístico, se pudo observar que estas diferencias no resultan significativas, al menos en la población que se utilizó para el estudio.

En la revisión bibliográfica que realizamos encontramos una investigación hecha por Spencer y Helmreich (1979), donde sí se encontraron ciertas variaciones en las escalas de Motivación de Logro, obteniendo los varones calificaciones más altas en las escalas de "Maestría" y "Competencia", mientras que las mujeres obtuvieron calificaciones altas en "Trabajo".

Por su parte La Rosa (1986), encontró que las mujeres obtuvieron mayores puntajes en la escala "Maestría" de Motivación de Logro, y los hombres en "Competencia", y en la dimensión de "Trabajo" la diferencia se encontró entre hombres y mujeres primogénitos.

Los datos reportados por Andrade Palos y Reyes (1996) como resultado de una investigación acerca de locus de control y orientación al logro en estudiantes de ambos sexos, son similares a los datos que obtuvimos en nuestra investigación. Al no encontrar diferencias en las escalas de Motivación de Logro entre hombres y mujeres, suponen la posibilidad de un cambio importante en la personalidad de las mujeres estudiantes que denotan una mayor preocupación por desarrollar características instrumentales dada la mayor apertura que se tiene hoy en día para las mujeres en el ámbito educativo, social y político de nuestro país.

De acuerdo con los datos arrojados por nuestra investigación, consideramos que los cambios mencionados anteriormente se han dado en ambos sexos, debido a que tanto hombres como mujeres reconocen la importancia de adquirir y mostrar

ciertas habilidades y conductas que le permitan ser más competitivo en su medio social y/o laboral.

El contraste que se observa en las dos investigaciones antes citadas puede deberse a factores culturales, o bien a características muy específicas de las muestras utilizadas que quizá valdría la pena estudiar más a detalle en otro proyecto.

Otra posibilidad que exploramos mediante nuestra investigación fue la relación entre los datos demográficos y las variables dependientes (medidas por las escalas de los instrumentos).

Los resultados obtenidos indican influencias significativas de los primeros en ciertas escalas tanto de autoconcepto como de motivación de logro.

Entre los datos mencionados, destacan los concernientes a escolaridad y ocupación de los padres, cuya relación puede describirse de la siguiente manera: Se encontró que la puntuación en la escala "Competencia" varía significativamente cuando el padre cuenta con una escolaridad básica (primaria y secundaria) y cuando ésta es media (bachillerato, carrera comercial o técnica). La puntuación más alta se ubica en el rango "media".

Estos datos coinciden con los hallazgos reportados por Maqsud y Coleman (citado en Andrade Palos, 1997) quienes encontraron que la interacción padre-hijo en la situación familiar es un factor significativo en el desarrollo de la orientación al logro (estudio realizado con adolescentes de ambos sexos).

Es importante señalar que, aunque el estudio anteriormente mencionado se enfocó únicamente al análisis de la interacción entre hijos y padres, sin tomar en cuenta la escolaridad y ocupación de éstos últimos, sí pone de manifiesto la importancia de la figura paterna en la aparición de factores orientados al logro en los hijos.

A este mismo respecto, Andrade Palos (1997) reporta datos con relación al factor "Competencia" en la escala de Motivación de Logro en los que se manifestó la importancia de las figuras parentales aunque los patrones fueron diferentes para hombres y mujeres.

En relación con la escolaridad de la madre, encontramos diferencias significativas en las escalas de "Animo" e "Iniciativa". En el primer factor, "Animo", los datos variaron cuando la escolaridad de la madre era 'Básica' y 'Superior'. Aun cuando la prueba post hoc de Scheffé no arrojó una diferencia significativa entre ambos, las medias de los grupos nos permiten identificar la tendencia en que se dan estos datos (Básica $x = 5.82$, Superior $x = 6.09$).

Esto es, aquellos sujetos cuya madre cuenta con una escolaridad superior, tienden a mostrar una mayor confianza en sí mismos, lo cual se manifiesta en una actitud optimista y jovial, con sentimientos de realización personal.

Lo anterior coincide con los resultados reportados por La Rosa (1986) de su investigación, en la que encontró que los sujetos cuyos padres tienen más alta escolaridad obtienen puntajes significativamente más altos en estados de ánimo que aquéllos cuyos padres tienen una baja escolaridad.

En cuanto al factor "Iniciativa", encontramos variación en la puntuación cuando la escolaridad de la madre era 'Básica' y 'Media', de acuerdo al puntaje medio obtenido por cada grupo.

Esto quiere decir que aquellos sujetos cuya madre cuenta con una escolaridad media, tienden a iniciar el acercamiento hacia otras personas en situaciones sociales con una mayor frecuencia que aquéllos cuya madre cuenta con una escolaridad básica.

En una investigación realizada por Spencer, Cole, DuPree y Glymph en 1993, (citado en Andrade Palos y Díaz Loving, 1997) con una muestra de adolescentes, se encontró que los predictores de autoestima más significativos en varones eran educación de la madre, sucesos negativos y personales así como conflicto en la familia. Aún cuando nuestro trabajo no se enfocó al término Autoestima, consideramos importante mencionar este dato ya que pone de manifiesto el valor que tienen las figuras parentales y sus características en la percepción que el individuo se forma desde su infancia y que influirá en su desarrollo posterior.

Es importante mencionar que en nuestra muestra existió una gran diferencia entre el número de casos con escolaridad básica de la madre (69), escolaridad media (94) y escolaridad superior (37), lo cual pudo haber influido en los resultados.

Consideramos lo anterior como una limitación de nuestra investigación puesto que, a pesar de que obtuvimos un dato significativo, de haber existido un mayor equilibrio en el número de casos por grupo, éste podría haberse modificado, o bien, podríamos haber obtenido una mayor confiabilidad en el resultado ya obtenido.

Nos parece lógico suponer que, a una mayor escolaridad de la madre, la cual le proporcionó un mayor desarrollo personal y social, ésta cuenta con más "herramientas" que transmitir a sus hijos para que, a su vez, éstos sean capaces de desenvolverse en sus propios medios.

Lo anterior tomando en cuenta que, en nuestra cultura, la figura materna es primordial en la formación de los hijos, siendo por lo general quien permanece a su lado durante un mayor período de tiempo y es quien proporcionará las bases para la socialización futura.

Por ello, creemos que esta diferencia debe resultar más significativa a medida que aumenta la escolaridad, es decir, entre los grupos 'Básica' y 'Superior' y no 'Básica' y 'Media', como fue nuestro hallazgo.

Otra escala en la cual obtuvimos datos significativos fue en la de 'Ética'. Esto en relación con la variable demográfica 'Ocupación del Padre'. La diferencia fue encontrada entre los grupos 'Obrero, comerciante' y 'Jubilado', siendo mayor la puntuación media en este último grupo.

En este apartado cabe mencionar nuevamente que el número de casos contemplado en cada uno de estos grupos no fue equilibrado, siendo la proporción real de casi 3 a 1 (50 casos del primer grupo y 19 del segundo).

Suponemos que esto pudo influenciar de alguna manera los resultados de la investigación. No obstante, podemos sugerir una posible explicación a los datos obtenidos:

Dado que el ser 'Jubilado' implica haber concluido una trayectoria laboral continua y estable, podemos deducir que una persona en esta situación debió mostrar características tales como responsabilidad, perseverancia, constancia y disciplina, que le permitieran consolidar dicha trayectoria, independientemente de la ocupación o actividades desempeñadas.

Como vimos anteriormente, la influencia que ejercen los padres en el desarrollo de la personalidad de los hijos es indudable, por lo que, al observar las características antes mencionadas en su ambiente familiar, los hijos tienden a imitarlas, en su propio desempeño.

Al respecto del otro grupo, debemos hacer algunas consideraciones:

En primer lugar, señalaremos que en el estudio no se llevó un control acerca del tipo de actividades realizadas como 'Obrero' ni de la estabilidad laboral de los sujetos en dicho rubro. Asimismo, en el caso del 'Comerciante', no se especificó el tipo de comercio al que se refería en cada caso, ni el cargo o responsabilidad implicada en éste.

A pesar de que lo anterior podría representar cierta limitación al estudio y quizá una variación en los datos, creemos que hay algunos puntos afines y que influyeron en los resultados.

En cuanto al 'Obrero', podemos suponer que, en general, se trata de personas con una escolaridad y nivel sociocultural bajo. Aunado a esto, en la mayoría de los casos la situación laboral resulta poco satisfactoria.

Los 'Comerciantes', por su parte, presentan características similares con relación a educación. Sin embargo, en caso de ser su propio patrón, pueden prescindir de horarios y otras restricciones similares.

Por ello, creemos que sus valores relacionados con el ámbito laboral no están orientados hacia los mismos fines que en el caso del 'Jubilado', y lo cual podría ser una explicación a nuestro hallazgo.

En cuanto a la 'Ocupación de la Madre', se observaron diferencias entre los grupos 'Obrera, comerciante' y 'Empleada' en la escala "Expresiva" de Autoconcepto, teniéndose una puntuación media más alta en este último grupo.

Dentro del grupo de 'Empleada' incluimos ocupaciones dentro de una empresa, en las que no se tuviera responsabilidad por otras personas. Por ejemplo, secretarías, oficinistas, auxiliares, vendedoras.

Dentro del grupo 'Obrera, comerciante', incluimos a personas desempeñando puestos más bien operativos, como costureras, empacadoras, ensambladoras.

Las diferencias básicas que consideramos existen entre ambos grupos son: en el caso de las 'Obreras' y 'Comerciantes', es el nivel educativo por lo general es más bajo (primaria como máximo) que en el caso de 'Empleadas', cuya escolaridad suele ser un poco más elevada (secundaria, preparatoria, etc.).

Por otra parte, el punto que consideramos más relevante es que, en el caso de las 'Empleadas', éstas tienen trato con el público o con gente de otras áreas de la

misma empresa, lo cual no ocurre con las 'Obreras', cuyo campo de acción es más limitado.

En 1994, Richards y Duckett (citado en Andrade Palos y Díaz Loving, 1997) encontraron que, en comparación con sujetos cuyas madres no trabajan, los jóvenes con madres que trabajan medio tiempo tienen mayor autoestima, mientras que los hijos de madres que trabajan tiempo completo son más amigables.

Estos datos coinciden con nuestros resultados en el sentido de que hay una influencia de la actividad laboral de la madre en la capacidad del joven para conducirse apropiadamente en situaciones sociales (expresividad).

En este punto es importante señalar nuevamente la diferencia en el número de casos por grupo, el cual pudo ser un factor decisivo. Se sugiere realizar un estudio con un número más amplio de casos y en el cual se trate por separado el grupo 'Obreras' y 'Comerciantes', ya que entre éstos la diferencia radica en el contacto con el público y la necesidad de utilizar la persuasión.

En relación a la variable demográfica 'Semestre', encontramos diferencias significativas entre los grupos en las siguientes escalas:

'Maestría' y 'Trabajo' de Motivación de Logro

'Afectividad' e 'Iniciativa' de Autoconcepto

Antes de revisar cada una de estas escalas en forma individual, es necesario aclarar que el criterio para tomar en cuenta a las personas en nuestra muestra, se centró más bien en el porcentaje de créditos acumulado hasta el momento de la aplicación de los instrumentos. Sin embargo, esto varía de una universidad a otra de acuerdo a su propio plan de estudios y, por lo tanto, el semestre no es representativo del número de créditos acumulado.

La diferencia se encontró entre los grupos 'Semestre 6' y 'Semestre 7' para la escala 'Iniciativa'. Entre los grupos 'Semestre 6' y 'Semestre 9' para la escala 'Afectividad' y, por último, entre 'Semestre 6' y 'Semestre 8' en la escala 'Trabajo'. Como se puede observar, en estos tres casos el grupo 'Semestre 6' marcó la diferencia. Sin embargo, fueron sólo 3 sujetos los que integraron éste, por lo que consideramos realmente limitado el alcance de estos resultados puesto que conforma sólo el 1.5% de la población total incluida en el estudio. Además, no se encontró literatura relacionada con este hallazgo, que pudiera de alguna manera justificarlo.

Por el contrario, sí se encontró un dato similar en lo que respecta a la escala de 'Trabajo'. Velázquez Carrillo y Casarín Limón (1986), reportan que los estudiantes de los primeros semestres, específicamente del sexo femenino, tienen una orientación de logro dirigida hacia el 'Trabajo', es decir, que poseen una amplia predisposición para lograr sus metas a través del trabajo constante. Sugerimos, por tanto, retomar este punto de nuestra investigación, pero contando con una mayor muestra con la que se pudiera corroborar o no dicho resultado.

Por otra parte, el tratamiento estadístico indicó diferencias significativas entre los grupos 'Semestre 8' y 'Semestre 10' en relación con la escala 'Maestría' de Motivación de Logro. La mayor puntuación media se dio en el segundo grupo ($\bar{x}=4.75$), mientras que la del primero fue de 4.52.

Parece lógico suponer que aquellas personas que se encuentran a punto de finalizar su trayectoria escolar y, por tanto, de iniciar su vida laboral propiamente dicha, muestran una mayor inquietud por perfeccionar o desarrollar aquellas habilidades que les permitan desempeñarse en forma eficiente y productiva.

Sin embargo, este dato se contrapone con el reportado por Velázquez Carrillo y Casarín Limón (1986) en el cual se encontró que los estudiantes universitarios que cursan los primeros semestres están más orientados a la motivación de logro en

su dimensión de 'Maestría', ya que probablemente se encuentran altamente motivados por resolver el reto de estudiar una carrera profesional.

Debido a esta contradicción en los resultados reportados en ambas investigaciones, consideramos que sería importante explorar más detenidamente hacia qué aspectos se enfoca en cada caso el interés de los sujetos. Es decir, qué actividades son las que desean perfeccionar ya que, al parecer, el enfoque o al menos la explicación que se da a los resultados tienen diferentes direcciones.

Por último, encontramos diferencias significativas entre los grupos conformados por la carrera 'Economía' y 'Otras' en lo que se refiere a la escala 'Accesibilidad' de Autoconcepto. En el segundo grupo mencionado, se encontró una puntuación media más elevada que en el primero.

En el grupo 'Otras' incluimos carreras tales como. Psicología Industrial, Derecho, Relaciones Internacionales, Comunicación, Actuaría, Periodismo y Diseño Gráfico. Esto se debió a que el número de sujetos de cada una de ellas era muy pequeño y resultaba imposible conformar un grupo de una sola carrera (debido al giro de ambas instituciones, el número de prestadores que se requiere para áreas relacionadas con éstas es limitado, mientras que para las otras carreras 'Administración', 'Contaduría' y 'Economía' es muy amplio).

La característica fundamental que comparten la mayoría de las carreras que integran el grupo 'Otras', es el contacto interpersonal, el acercamiento humano o bien, en un momento dado, el 'tratar de comprender el punto de vista de los demás'.

Por su parte, la carrera de 'Economía' se dirige a estudios financieros, cálculos matemáticos y proyecciones económicas que implican un trabajo más individual y analítico.

Esto podría explicar la diferencia encontrada en el rasgo 'Aceptabilidad' puesto que este se refiere a la impresión que el sujeto causa en los demás, su empatía, y la posibilidad de que otros se acerquen a él. Suponemos que este rasgo tiende a desarrollarse en las carreras antes mencionadas, mientras que en la carrera de Economía no es necesario por el tipo de actividad a que se enfoca.

No se encontró investigación relacionada con este dato que pudiera sustentarlo. En lo concerniente a la escala 'Iniciativa' de Autoconcepto, encontramos diferencias entre los grupos que integran la variable 'Semestre'. En particular, esta diferencia se encontró entre 'Semestre 6' y 'Semestre 7', observándose una puntuación media más elevada en este último grupo.

5.15 Conclusiones

De acuerdo con los resultados de nuestra investigación podemos concluir que, si bien no se ha encontrado una relación directa de los factores involucrados con la Motivación de logro y el Autoconcepto, es posible suponer algunas relaciones entre éstos y la historia del desarrollo del sujeto.

Como punto fundamental, nos llamaron la atención los datos encontrados en referencia a la escolaridad de los padres, así como a la ocupación de los mismos. Esto nos parece una información sumamente importante aun cuando, debido a las limitaciones de nuestra muestra, no es posible generalizar estos resultados.

Consideramos conveniente, por tanto, realizar un estudio más detallado en el cual se contemple un mayor número de sujetos para cada uno de los grupos señalados, de modo que se pueda tener una certeza en cuanto a la proporción de éstos entre sí, así como de la confiabilidad de los datos.

Con respecto a los grupos de sujetos dependiendo de la carrera que estudian, creemos que debería hacerse una división más precisa dependiendo de ésta, ya que en nuestro caso, incluimos en el grupo "Otras" carreras muy distintas y el número de casos de cada una de ellas fue accidental. Consideramos que valdría la pena utilizar un mayor número de grupos en otro estudio, en el que se especificaran más claramente las carreras incluidas en cada uno así como el criterio utilizado para dicha división o, de ser posible, utilizar un grupo de cada carrera para poder discriminar mejor los resultados.

Por otra parte, insistimos en la importancia de trabajar con un criterio más exacto en lo que se refiere al avance escolar. En nuestro caso utilizamos el semestre y el número de créditos, y encontramos datos significativos en el primer caso, no sucediendo lo mismo en el segundo.

Como señalábamos con anterioridad, el dato "Semestre" resulta ser sumamente ambiguo debido a la libertad de las instituciones para organizar sus propios planes de estudio. Lo anterior, sin ser una crítica a dicha práctica, trae como resultado que un dato tenga un significado distinto al tratarse de una institución o de otra. De ahí la importancia de señalar un grado de avance más real con el que se puedan diferenciar de manera más confiable los datos obtenidos. Otra posibilidad sería utilizar sujetos provenientes de instituciones con planes de estudio similares.

Sin olvidar estas limitaciones de nuestra muestra, queremos recalcar un punto ya mencionado con anterioridad y el cual consideramos más relevante en nuestra investigación.

Como se había señalado, se encontraron datos significativos relacionados con la escolaridad y ocupación de los progenitores de los sujetos encuestados, lo cual puede reflejar una influencia parental importante en ciertos aspectos conductuales de estos últimos.

Si se realizara un estudio más exhaustivo al respecto, podrían obtenerse implicaciones sumamente importantes en cuestiones culturales y educativas. Consideramos que podrían señalarse aspectos clave con relación a la motivación y autoconcepto de las personas, a partir de su medio familiar y sociocultural en general.

Si bien esto requeriría de un estudio por personal más especializado, sí creemos que podrían sentarse las bases para un análisis de las prácticas educativas y motivacionales existentes en nuestra cultura, y en el que podrían basarse modificaciones a las mismas.

A N E X O S

ANEXO 1

INSTRUCCIONES

A continuación, se te presenta una serie de preguntas sobre tu vida personal y familiar. No hay respuestas buenas o malas, son totalmente confidenciales y con fines estadísticos. Por favor contesta, lo más sincero posible y NO DEJES ALGUNA PREGUNTA SIN RESPUESTA. Si tienes alguna duda, pregunta al aplicador.

DE ANTEMANO, GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

DATOS GENERALES

Edad: _____ Sexo: _____
Estado Civil: _____ Religión: _____
Universidad: _____ Carrera: _____
Semestre: _____ No. de Créditos: _____
Promedio General: _____
¿Cuántos? Hermanos _____ Hermanas _____
¿Qué lugar ocupas entre todos tus hermanos? _____

DATOS DE LOS PADRES

	Papá	Mamá
¿Vive contigo?	_____	_____
Si no, ¿tienes contacto con él/ella?	_____	_____
Edad	_____	_____
Escolaridad	_____	_____
Ocupación	_____	_____

ANEXO 2

CUESTIONARIO

A continuación hay una lista de afirmaciones, en la cual debes indicar en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Hay cinco respuestas posibles:

1= Completamente en desacuerdo

2= en desacuerdo

3= Ni acuerdo ni en desacuerdo

4= De acuerdo

5= Completamente de acuerdo

Especifica tu respuesta escribiendo el número que mejor exprese tu opinión en el paréntesis. Acuérdate, contesta como tú eres y no como te gustaría ser y

RESPONDE A TODAS LAS AFIRMACIONES.

Gracias.

- () 1. Me gusta resolver problemas difíciles
- () 2. Me gusta ser trabajador
- () 3. Me enoja que otros trabajen mejor que yo
- () 4. Me es importante hacer las cosas lo mejor posible
- () 5. Me disgusta cuando alguien me gana
- () 6. Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor
- () 7. Ganarle a otros es bueno tanto en el juego como en el trabajo
- () 8. Soy cumplido en las tareas que se me asignan
- () 9. Disfruto cuando puedo vencer a otros
- () 10. Soy cuidadoso al extremo de la perfección
- () 11. Me gusta que lo que hago quede bien hecho
- () 12. Una vez que empiezo una tarea persisto hasta terminarla
- () 13. Me siento bien cuando logro lo que me propongo
- () 14. Soy dedicado en las cosas que emprendo
- () 15. Me gusta trabajar en situaciones en las que haya que competir con otros
- () 16. No estoy tranquilo hasta que mi trabajo queda bien hecho
- () 17. Me causa satisfacción mejorar mis ejecuciones previas
- () 18. Como estudiante soy (fui) machetero (a)
- () 19. Me esfuerzo más cuando compito con otros
- () 20. Cuando se me dificulta una tarea insisto más hasta dominarla
- () 21. Si hago un buen trabajo me causa satisfacción
- () 22. Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás

ANEXO 3

CUESTIONARIO

A continuación encontrarás un conjunto de adjetivos que sirven para describirte. Ejemplo :

FLACO (A)	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	<u> </u>	OBESO (A)
	MUY FLACO	BASTANTE FLACO	POCO FLACO	NI FLACO NI OBESO	POCO OBESO	BASTANTE OBESO	MUY OBESO

En el ejemplo de arriba se puede verificar cómo hay siete espacios entre "flaco" y "obeso". El espacio, cuanto más cerca está de un adjetivo, indica un grado mayor en que se posee dicha característica. El espacio central indica que el individuo no es flaco ni obeso.

Si tú te consideras muy obeso, pondrás una "X" en el espacio más cercano de la palabra obeso; si te percibes como bastante flaco pondrás la "X" en el espacio correspondiente; si no te percibes flaco ni obeso pondrás la "X" en el espacio de en medio. O, si es el caso, en otro espacio.

Contesta en los renglones de abajo, como en el ejemplo de arriba, tan rápido como te sea posible, sin ser descuidado, utilizando la primera impresión.

Contesta todos los renglones, dando una **UNICA** respuesta en cada renglón.

Acuérdate que, en general, hay una distancia entre lo que somos y lo que nos gustaría ser. **Contesta aquí, como tú eres y no como te gustaría ser.**

YO SOY

Muy Bast. Poco Inter. Poco Bast. Muy

Introverso							Extroverso
Angustiado							Relajado
Amoroso							Odioso
Callado							Comunicativo
Accesible							Inaccesible
Rencoroso							Noble
Comprensivo							Incomprensivo
Incumplido							Cumplido
Leal							Desleal
Desagradable							Agradable
Honesto							Deshonesto
Afectuoso							Seco
Mentiroso							Sincero
Tratable							Intratable
Frustrado							Realizado
Temperamental							Calmado
Animado							Desanimado
Irrespetuoso							Respetuoso
Estudioso							Perezoso
Corrupto							Recto
Tolerante							Intolerante
Agresivo							Pacífico
Feliz							Triste
Malo							Bondadoso
Tranquilo							Nervioso
Capaz							Incapaz
Afligido							Despreocupado
Impulsivo							Reflexivo
Inteligente							Inepto
Apático							Dinámico
Verdadero							Falso
Aburrido							Divertido
Responsable							Irresponsable
Amargado							Jovial
Estable							Voluble
inmoral							Moral

YO SOY

Muy Bast. Poco Inter. Poco Bast. Muy

Amable							Grosero
Conflictivo							Conciliador
Eficiente							Ineficiente
Egoísta							Generoso
Cariñoso							Frío
Decente							Indecente
Ansioso							Sereno
Puntual							Impuntual
Tímido							Desenvuelto
Democrático							Autoritario
Lento							Rápido
Desinhibido							Inhibido
Amigable							Hostil
Reservado							Expresivo
Deprimido							Contento
Simpático							Apático
Sumiso							Dominante
Honrado							Deshonrado
Deseable							Indeseable
Solitario							Amiguelero
Trabajador							Flojo
Fracasado							Triunfador
Miedoso							Audaz
Tierno							Rudo
Pedante							Sencillo
Educado							Malcriado
Melancólico							Alegre
Cortez							Descortez
Romántico							Indiferente
Pasivo							Activo
Sentimental							Insensible
Inflexible							Flexible
Atento							Desatento
Celoso							Seguro
Sociable							Insociable
Pesimista							Optimista

ANEXO 4

CLAVE DE CODIFICACIÓN

V1	NO. IDENTIFICACIÓN (1-3)	(Numérico)
V2	INSTITUCION (4)	1 C.N.B.V. 2 Nafin
V3	SEXO (5)	1 Femenino 2 Masculino
V4	EDAD (6-7)	(Numérico)
V5	EDO. CIVIL (8)	1 Soltero 2 Casado 3 Otro
V6	RELIGIÓN (9)	1 Católica 2 Otra 3 Sin religión
V7	UNIVERSIDAD (10)	1 UNAM (FES y ENEP) 2 UAM 3 IPN (ESCA, UPIICSA) 4 ITAM, TEC 5 Otras 1 (La Salle, Pedregal, UIC, Anáhuac) 6 Otras 2 (EBC, UVM, UNITEC, ISEC, Grupo Sol, ESA, etc.)
V8	CARRERA (11)	1 Contaduría 2 Administración (LAE) 3 Economía 4 Otras
V9	SEMESTRE (12-13)	(Numérico)
V10	CREDITOS (14-15)	(Numérico)
V11	PROMEDIO (16-17)	(Numérico)
V12	NO. HNOS. (18)	(Numérico)
V13	NO. HNAS. (19)	(Numérico)
V14	LUGAR QUE OCUPA EL SUJETO (20)	(Numérico)
V15	VIVE CON PAPÁ (21)	1 Sí 2 No
V16	VIVE CON MAMA (22)	1 Sí 2 No

V17	CONTACTO CON PAPA (23)	1	Sí
		2	No
V18	CONTACTO CON MAMA (24)	1	Sí
		2	No
V19	EDAD PAPA (25-26)		(Numérico)
V20	EDAD MAMA (27-28)		(Numérico)
V21	ESCOLARIDAD PAPA (29)	1	Sin escolaridad
		2	Primaria
		3	Secundaria
		4	Preparatoria
		5	Técnico o comercial
		6	Licenciatura
		7	Posgrado
V22	ESCOLARIDAD MAMA (30)		
V23	OCUPACIÓN PAPA (31)	1	Obrero u operativo
		2	Empleado
		3	Medio
		4	Gerencial ...
V24	OCUPACION MAMA (32)	1	Ama de casa
		2	Obrera
		3	Empleada
		4	Medio
		5	Gerencial ...
V25	TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN (33)		(Numérico)
V26 – V47	MOTIV. DE LOGRO (34-55)	1	Completamente en desacuerdo
		2	En desacuerdo
		3	Ni de acuerdo ni en desacuerdo
		4	De acuerdo
		5	Completamente de acuerdo
V48 – V119	AUTOCONCEPTO (56-127)		

ANEXO 5

AGRUPAMIENTO DE REACTIVOS POR CUESTIONARIO

MOTIVACION DE LORO

CONCEPTO	No. DE REACTIVO
MAESTRIA	4,6, 11,12,13,14,17,20
COMPETENCIA	3,5,7,9,15,19,22
TRABAJO	1,2,8,10,16,18,21

AUTOCONCEPTO

CONCEPTO	No. DE REACTIVO
DIMENSION SOCIAL	
A) SOCIABILIDAD AFILIATIVA	18,37,42, 50,56,62,63,65,70
B) SOCIABILIDAD EXPRESIVA	1,4,32,45,48,51,57,72
C) ACEPTABILIDAD	5,7,10,14
DIMENSION EMOCIONAL	
A) ESTADOS DE ANIMO	15,17,23,34,49,52,59,64
B) AFECTIVIDAD	3,12,41,61,66,68
C) SALUD EMOCIONAL	6,16,22,25,28,35,38,40,43
DIMENSION OCUPACIONAL	8,19,26,29,33,39,44,58
DIMENSION ETICA	9,11,13,20,31,55
INICIATIVA (COMPLEMENTARIA)	30,47,54,60,67

BIBLIOGRAFIA

- Acuña, M.L.; Bruner, C. (1991). Autoconcepto y su relación al género. **Revista de Psicología Social y Personalidad**. 7 (1) 21-30.
- Aguilar, H.V. (1989). Motivación al logro y satisfacción en el trabajo. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM, México.
- Aguilar, V.F.R.M. (1994). Orden de nacimiento, autoconcepto y locus de control. Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, UNAM, México.
- Alper, T.G. (1974) Achievement motivation in college womwn: a now you see it, now you don't phenomenon. **American Psychologist**, 29, 194-203.
- Andrade, P.P. y Díaz L.R. (1986). Orientación al logro, conceptualización y medición de maestría y competencia. **Revista Mexicana de Psicología Social**. *****
- Andrade, P.P. y Díaz L.R. (1997). Ambiente familiar y características de personalidad de los adolescentes. **Revista de Psicología Social y Personalidad**. V.XIII, No. 2 pp 199-210.
- Andrade, P.P., Reyes, L.I. (1996). Locus de control y orientación al logro en hombres y mujeres. **Revista de Psicología Social y Personalidad** 07 (1 y 2) 75 – 84.
- Atkinson y Raynor, Motivation and Achievement, V.H. Winston & Sons, Inc., Publishers, 1974.
- Benítez N.M. (1993). Promoción laboral y autoconcepto. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM, México.
- Constantinople, A. (1973). "Masculinity-femininity: an axception to a famous dictum? *Pschycol.bull.* 80 389-407.
- Crandall, W.C. *Achievement behavior in young children*. In W.W. Hartup & N.L. Smothergill (Eds.) **The young child: Reviews of research**. Washington, D.C.:National Association for the Education of Young Children, 1967. (c en sp).
- Erikson, E. (1968). Identidad, juventud y crisis. Argentina: Paidós.
- Garrido, G.I. (1991). Motivación de logro, diferencias relacionadas con el género y rendimiento. **Revista de Psicología General y Aplicada**. 44 (4) 405 – 411.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sosiology*, 8, 1-33

- González V.R. (1997). **Relación de factores demográficos con autoconcepto, locus de control y motivación de logro en trabajadores.** Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM, México.
- Hall, C.S. y Lindzey, G. (1984) *La Teoría del refuerzo operante y la personalidad* México: Paidós
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self system. In P.H. Mussen (Ed.), **Handbook of child psychology** (Vol. 4, pp. 275-386). New York: Wiley.
- Hoffman, L.W. *Early childhood experiences and women's achievement motives.* In M.T.S. Mednick, S.S. Tangri, & L.W. Hoffman (Eds.), **Women and achievement: Social and motivational analyses.** Washington, D.C.: Hemisphere, 1975. (c. En sp).
- Horner, M. **Sex differences in achievement motivation and performance in competitive and non-competitive situations.** Unpublished doctoral dissertation, the University of Michigan, 1968. (c. En spencer).
- Hurlock, E. (1987). *Psicología de la adolescencia.* México: Paidós
- Jackson, D.N., Ahmed, S.A. y Heapy, N.A. *Is achievement motivation a unitary construct?* **Journal of Reserch in Personality**, 1976. (cit sp).
- Katchadourian, H.A. (1983). *La sexualidad humana: un estudio comparativo de su evolución (compilación).* México: Fondo de Cultura Económica.
- Kerlinger, F., **Investigación del Comportamiento**, Mc. Graw Hill, 1991.
- La Rosa, J. (1986). **Escalas de locus de control y autoconcepto: construcción y validación.** Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. UNAM, México.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. (1953) *Achivement motive.* New York: Appleton-Century.
- Maccoby, E. E., Jacklin, C.N. (1972). *The psychology of sex differences.* Stanford: Stanford University Press.
- Maccoby, E.E. (1972). *Desarrollo de las diferencias sexuales.* Ed. Morova
- Magaña, M.L. (1996). **Factores que influyen en el rendimiento académico en un grupo de adolescentes.** Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM, México.
- Markus, E., & Nurius, P. (1984). Self-understanding and self regulation in middle childhood. In W.A. Vcollins (Ed), *Development during middler chilhood:*

The years from 6 to 12 (pp. 147-183). Washington, D.C. National Academy Press.

Murray, E. (1964). *Motivation and emotion*. Englewood Cliffs N.J. Prentice Hall.

Papalia, D.E. (1992). *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill.

Pereda, S., **La motivación en el salón de clases**, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1990, 43 (1).

Pereda, S. y col., **Motivo de Logro, Locus de Control, OTF y Rendimiento Académico**, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1990, 43 (2), 217-224.

Pérez F. L. (1992). **Motivación de Logro y Satisfacción Laboral en Agentes de Seguros**. Tesis de Licenciatura Facultad de Psicología UNAM. México

Piret, R., **Psicología diferencial de los sexos**, Editorial Kapelusz, Buenos Aires, Argentina, 1965.

Shavelson, R.J., & Bolus, R. (1982). Self concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.

Spencer, J. Y Helmreich, R., **Masculinity and Femininity, their psychological dimensions, correlates and antecedents**, 2nd cloth, printing 1979.

Velázquez-Carrillo, J.O., Cazarín-Limon, O.E. **La Orientación del Logro en estudiantes Universitarios. La Psicología Social en México V. I**, 1986 pp. 332-338.

Vidrio, G.L. (1991). **Motivación de logro en un grupo de mujeres profesionistas activas y del hogar**. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM, México.

White, W. R. (1973). *El yo y la realidad en la teoría psicoanalítica: una propuesta acerca de las energías independientes del Yo*. Buenos Aires: Paidós.

Wigfield, A. y Karpathian M., **Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations**, *Educational Psychologist*, 1991, 26 (3 & 4), 233-261.

Ley de Profesiones y Legislación en materia de educación y profesiones. Ed. Pac. S.A. de C.V.

Manual de Inducción para personal de nuevo ingreso Nacional Financiera 1997.

Manual de Inducción al personal de nuevo ingreso en la Comisión Nacional Bancaria y de Valores 1998.