

01966

2

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MÉXICO



FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO

Relaciones Parentales, Orientación al
Logro y Desempeño Escolar en
Niños de Primaria

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN PSICOLOGÍA SOCIAL
P R E S E N T A :

REBECA BERRIDI RAMIREZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. PATRICIA ANDRADE PALOS

COMITÉ DE TESIS: DR. ROLANDO DÍAZ-LOVING.
MTRA. ROSA DEL CARMEN FLORES.
DRA. SOFIA RIVERA ARAGÓN.
DRA. SYLVIA ROJAS RAMIREZ





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 mis tres amores
Mis hijos: Alvarito y Sergio
y a mi esposo Alvaro.*

*A mis padres, por su amor y apoyo
incondicional.*

R E S U M E N

El objetivo principal fue investigar la relación entre la percepción de las relaciones parentales que se establecen durante la infancia y la motivación al logro y el desempeño escolar en los niños. Los instrumentos son: (1) *Escala de Percepción de Conductas Parentales* en dos versiones: madre y padre. Teniendo estructuras diferentes, Madre: (α .77) 6 factores: Comunicación, Rechazo, Control, Apoyo/Aceptación, Información y Permisividad; y Padre: (α .88) 5 factores: Apoyo, Comunicación, Control, Información y Rechazo; y la (2) *Escala de Motivación al Logro en Niños MOLONI* (α .85) compuesta por 5 factores: Maestría, Competencia, Trabajo, Desinterés y Malestar ante el Fracaso. Se aplicaron en el salón de clases a N= 345 niños de 5° y 6° de primaria de escuelas públicas de la zona metropolitana de la Cd. de México. \bar{x} de edad = 11.5 años. Entre los principales resultados se encuentran la presencia de las dimensiones: Desinterés y Malestar al Fracaso en la estructura motivacional al logro; indicando que la estructura de orientación al logro no es estática, por lo menos, a medida que avanza la edad. Con respecto a la estructura de la Percepción de Conductas Parentales, emerge la dimensión de Control, que apunta su trascendencia a esta edad. Se concluye en forma general, las variables parentales que tienen incidencia en las dimensiones de acercamiento al logro, son aquellas que implican involucramiento de los padres: Apoyo, Aviso, Comunicación y Control; y al contrario aquellas que implican falta de involucramiento inciden negativamente en el logro: Rechazo y Permisividad.

INDICE

Introducción	4
I.- Capítulo 1: Orientación al Logro	
Principales Aproximaciones Teóricas.....	5
Desarrollo de la Motivación al Logro.....	13
1. Factores Cognitivos	14
2. Factores de Socialización	20
Desempeño Escolar, Indicador de Conducta de Logro.....	24
II.- Capítulo 2: Familia y Relaciones Familiares	
Familia	29
Relaciones Parentales.....	31
Correlatos entre ambiente familiar, relaciones parentales , Orientación al logro y desempeño escolar.....	47
III.- Método	
1. Planteamiento del Problema.....	52
2. Objetivos	52
3. Hipótesis.....	52
Definición de variables.....	53
Diseño de Investigación	54
Muestra	54
Instrumentos de medición	
Percepción de Conductas Parentales.....	54
Motivación al Logro	55
Desempeño Escolar	55
Características Familiares	55
IV.- Análisis de Resultados	
I. Construcción de la Escala de Motivación al Logro	
I.1 Primer estudio piloto.....	56
I.2 Segundo estudio piloto.....	60
II. Escala percepción de Conductas Parentales	
II.1 Escala percepción de Conductas Parentales- Madre	64
II.2 Escala percepción de Conductas Parentales- Padre	67
III. Análisis de Varianza	
III.1 Escalas de percepción de Conductas Parentales	71
III.1.1. Diferencias en las Dimensiones de Logro por la Percepción de conductas maternas	71
III.1.2. Diferencias en las Dimensiones de Logro por la Percepción de conductas paternas	75
III.1.3. Diferencias en el promedio de calificaciones por la Percepción de conductas paternas	77
III.1.4. Diferencias en el promedio de Calificaciones en las Diferentes estructuras familiares	78
III.1.5. Diferencias en las Dimensiones de Logro en los diferentes Niveles de escolaridad de los padres	79

IV.	Análisis de Regresión	
	1. Dimensiones de Logro	81
	2. Promedio de Calificaciones	84
V.-	Conclusiones	85
	Bibliografía	92
	Anexo No. 1	96
	Anexo No. 2	99
	Anexo No. 3	103

Introducción

Partiendo del cuestionamiento sobre que relación existe entre la percepción de relaciones parentales durante la infancia, la motivación al logro y el desempeño escolar en los niños, inicio el presente trabajo de investigación. El constructo de motivación al logro ha sido estudiado sistemáticamente por muchos teóricos, y se concibe en forma general como una tendencia o expectativa hacia el éxito, en el que se ha resaltado que los procesos de socialización son importantes para entender sus orígenes. Partiendo que los padres son agentes socializadores de gran trascendencia, más aun durante la infancia, se pretendió dilucidar si los diferentes estilos de conducta o de relación padres-hijos distinguían o definían en forma diferenciada la motivación hacia el logro en sus hijos.

Así es que primeramente, y con base al modelo tridimensional (maestría competencia y trabajo) de motivación al logro de Spence y Hemreich se construyo una escala apropiada para la edad de la muestra; además se utilizó del instrumento de Ambiente Familiar (Andrade, 1998) las escalas de Percepción de Conductas Parentales en sus dos versiones: madre y padre, construyendo una dimensión más de control para estas dos versiones.

La dimensionalidad de motivación al logro encontrada en niños entre 9 y 11 años de edad, da indicios de que este rasgo no es estático en su estructura, por lo menos, a medida que avanza la edad; esto por las dimensiones de Desinterés y Malestar ante el Fracaso, no encontradas en estudios con muestras de mayor edad (Díaz Loving y Andrade, 1984), apuntando que pueden ser componentes importantes de este constructo a esta edad.

Con respecto a la relación entre la percepción de conductas parentales y motivación al logro de los hijos, si bien es cierto que los índices de determinación son pequeños, es imprescindible destacar en forma general el patrón de las conductas parentales que tienen incidencia sobre las conductas de logro. Conductas de involucramiento y/o aceptación de los padres tienen incidencia positiva en las dimensiones de acercamiento al logro; y por el contrario las conductas parentales de alejamiento y/o falta de involucramiento tienen incidencia negativa en él. Ya había sido señalada la dificultad de dilucidar la influencia de conductas parentales individuales sobre ciertos rasgos de desarrollo del niño, ya que son parte del ambiente de muchas otras conductas (Darling, 1997); pero si no se inicia detectando que conductas específicas son las que tienen influencia ahora sobre la motivación al logro, se considera que esta tarea será aun más difícil. Los resultados de esta investigación pueden contribuir a la tarea inicial de localizar cuales son las conductas parentales de un modelo más amplio de explicación de motivación al logro.

I- CAPITULO 1

ORIENTACION AL LOGRO

PRINCIPALES APROXIMACIONES TEORICAS

La psicología de la motivación explica las conductas dirigidas hacia una meta desde el punto de vista del para qué de ellas, aclara por qué se elige cierto comportamiento, y por qué persiste la búsqueda de esa meta durante algún tiempo y con determinada intensidad (Mankeliunas, 1991)

Maccoby (1983) al hacer una revisión de diferentes autores, resume que la motivación puede ser vista como una dinámica de factores psicológicos que influyen en fenómenos como la decisión, iniciación, dirección, magnitud, persistencia, reanudación y cualidad de la meta.

Las explicaciones a conductas motivadas se dividen según el tipo de estas últimas, así se encuentran teorías para: 1) las conductas que no requieren de un pensamiento, 2) combinadas y con mecanismos naturales y 3) conductas que son explicadas en términos de organismos racionales y pensantes, tales aproximaciones son generalmente tratadas por las teorías cognitivas (Petri, 1991).

Una de las aproximaciones cognitivas más recientes para el entendimiento de la motivación es conocida como la teoría de *expectancy-value*. La idea básica es que la conducta motivada resulta de la combinación de las necesidades individuales y el valor de las metas disponibles en el ambiente. La teoría de la expectativa de valor, también se basa en la idea que la probabilidad de la conducta depende no solo del valor de la meta para el individuo, sino también de la expectativa personal de obtención de la meta. El concepto de expectativa es importante, porque asume que la conducta es función de la propia estimación obtenida del valor de la meta. Por lo que aún, metas con un valor alto pueden no generar la conducta del sujeto, si su expectativa de éxito hacia la meta es muy baja. Uno de los ámbitos al que ha sido aplicada esta teoría, es la del aprendizaje social. La teoría del aprendizaje social examina los factores externos (sociales) e internos que influyen en la adquisición y regulación de la conducta. Los factores

internos de importancia, incluyen expectativas cognitivas y valores subjetivos de las metas; mientras que los factores externos incluyen situaciones sociales particulares experimentadas. Tanto los factores internos y externos contribuyen a la forma o manera del comportamiento.

Mucho del trabajo pionero sobre motivos psicológicos fue conducido por Henry Murray (1938, citado por Petri, op. cit.) quien creía que los procesos motivacionales resultan de las necesidades individuales. Murray argumenta que las personas pueden ser clasificadas de acuerdo a la intensidad de varias necesidades que él identificó (Steers y Porter, 1983, citados por Petri, op. cit.). Murray y sus colaboradores en Harvard estudiaron las necesidades de un grupo de estudiantes del sexo masculino y desarrollaron una lista de aproximadamente 20 necesidades principales (necesidades manifiestas), también como otras necesidades latentes, estados internos y rasgos generales. Algunas de las necesidades manifiestas de Murray son necesidad de logro, autonomía, dominancia, entendimiento y la necesidad de ser cuidado. La necesidad de logro, es concebida como el deseo de completar algo difícil. Maestría para manipular u organizar objetos físicos, seres humanos o ideas; tan rápido e independientemente como sea posible. Sobrepasar obstáculos y mantener altos estándares. Superar al self. Competir y sobrepasar a otros. Incrementar el amor propio por el éxito y talento. Estos deseos de acuerdo a Murray, son acompañados por las siguientes acciones: esfuerzos intensos, prolongados y repetidos para finalizar algo difícil. Trabajar individualmente con el objetivo de alcanzar metas importantes y/o de largo plazo. Tener la determinación de ganar. Tratar de hacer todo bien. Deseo de sobrepasar a otros. Disfrute de la competencia. Esfuerzo para superar la fatiga y el aburrimiento. (Weiner, 1992)

Las necesidades señaladas por Murray, han generado gran investigación que se ha dedicado a entender la necesidad de logro. Murray consideraba la motivación al logro un complejo de necesidades que puede ser satisfecho de diferentes maneras por diferentes personas; sin embargo es evidente que la necesidad de logro concierne directamente realizar tareas difíciles rápidamente y bien.

La medición de motivación al logro empezó con dos investigaciones de David McClelland y John Atkinson en la Universidad de Wesleyan. McClelland adoptó la

primera técnica utilizada por Murray(1936, citado por Petri op. cit.) en la que se les pedía a los sujetos hacer una historia sobre una situación dibujada en una lámina. La técnica conocida como Thematic Apperception Test (TAT) propia del ámbito clínico, pero McClelland y colegas pensaron que también podía ser útil para determinar los motivos individuales, y que la importancia de los motivos del individuo podrían evaluarse por el análisis de contenido de las historias del TAT.

Para probar la validez de su asunción McClelland y Atkinson (1948, 1949; citados por Petri, op. cit.) diseñaron dos situaciones experimentales donde se evidenciaba que los motivos se veían reflejados en las fantasías que los individuos expresaban en las láminas del TAT. Ambos experimentos incitaban la necesidad de logro por estudios de privación de comida, desarrollando un sistema de puntaje basado en las imágenes de logro relacionadas en el TAT como medición de la necesidad de logro. Murray (1938 en Weiner, op. cit.) señaló que el TAT revelaba “ la estructura secreta e inconsciente” de la necesidad de logro. Sus puntajes después fueron relacionados con una amplia variedad de variables, como el promedio escolar, desarrollo y persistencia en las tareas.

La teoría de motivación al logro de Atkinson es considerada como una teoría de expectativa de valor, porque asume que la tendencia hacia una actividad en particular está relacionada con la fuerza de una expectativa cognitiva (creencia) acerca de que la conducta conducirá a una consecuencia particular. Además el valor de la consecuencia es también importante para la persona (Atkinson y Birch, 1978, citados por Petri, op. cit.). Por lo que se asume que las personas se involucran en situaciones relacionadas al logro, como resultado de sus creencias que los llevará hacia una meta particular de valor.

La Motivación al Logro, concepto trabajado por McClelland; Atkinson; Clark. y Lowell, (1953), lo definen como una disposición relativamente estable para esforzarse por el éxito en cualquier situación, donde se aplique un estándar de excelencia, siendo el “Motivo” una tendencia aprendida que energiza y dirige la conducta hacia metas específicas. Heckhausen(1974, en Mankeliunas, 1991) al hablar sobre este tipo de motivación utiliza el término *motivación de rendimiento*, precisando que su objetivo es el dominio de ciertas tareas, puntualizando que estas conductas se caracterizan por

utilizar los siguientes criterios: a) la acción debe producir un resultado palpable, b) el resultado puede juzgarse según criterios de cantidad o calidad, c) las exigencias de la tarea no deben ser demasiado difíciles o fáciles, d) debe tenerse un patrón de comparación y sentirse obligado con un cierto valor normativo (alcanzar o no ese criterio normativo despierta reacciones afectivas de orgullo frente al éxito y de tristeza o vergüenza frente al fracaso), y e) la acción del sujeto debe ser intencional (Heckhausen, 1974).

Atkinson en su teorización de motivación al logro definió sus componentes primarios y especificó una relación matemática entre ellos (Atkinson, 1985); la motivación al logro es el resultado de una suma algebraica de la tendencia de atracción de una actividad orientada al logro y la tendencia de evitar la atracción en una tarea que podría resultar en fracaso. La tendencia de aproximarse a situaciones relacionadas con logro, apunta, que aunque ésta es influenciada por recompensas externas (dinero, aprobación, etc.) la mayoría de los investigadores enfatizan que ha sido enfocado sobre variables intrínsecas (internas) tales como el orgullo asociado con el logro o la pena asociada con el fracaso. (Atkinson y Birsch, 1978; citados por Petri, op. cit). La fuerza de estas emociones determina si el individuo se aproxima o se aleja a actividades orientadas al logro. Esto es, la conducta al logro es vista como el resultado de un conflicto emocional entre el deseo de éxito y el miedo al fracaso.

Ambas de estas tendencias son definidas como funciones de tres variables; la **Tendencia hacia el Logro** (*Ts Tendency success*) fue concebida por Atkinson (1964, en Weiner, op. cit.) producto de tres factores: la necesidad de logro, también conocida como motivo al éxito (*Ms*); la probabilidad de éxito en la tarea (*Ps*); y el incentivo del éxito (*Is*). Su postulado es que estos tres factores se multiplican:

$$Ts = Ms \times Ps \times Is$$

El Motivo o Necesidad de Logro, se concibe como una disposición personal relativamente estable, probablemente aprendida en la vida temprana a través de las relaciones con las recompensas parentales y donde señales relacionadas al logro están presentes en el momento en que son recibidas las recompensas. El Motivo al Logro *Ms*, debe ser fuerte en aquellos individuos en quienes las señales de logro han sido relacionadas con emociones positivas en el pasado. *Ms* variará su fuerza de un individuo a otro, pero será relativamente permanente en un individuo en diferentes situaciones.

También como lo señala Atkinson, es una capacidad de experimentar orgullo en el éxito. Esto es, que la necesidad de logro es una disposición afectiva.

La Probabilidad de Éxito (*Ps Probability success*), se refiere a la expectativa de meta cognitiva o la anticipación de una acción instrumental que conduzca al éxito. Ella varía de situación en situación, porque es la estimación del éxito de la persona (obtenida por una meta deseada) en una situación particular.

Incentivo al Éxito (*Is_Incentive success*), Atkinson (1964 en Weiner op. cit.) postula que el *Is* es inversamente relacionado a la *Ps*, esto es, que el incentivo al éxito incrementa, como la probabilidad de éxito decrece. El incentivo al logro es un afecto guiado por el orgullo. Mayor orgullo es experimentado después del éxito en una tarea difícil y antes en una tarea fácil. Porque el incentivo del valor de éxito, es concebido como un afecto, complementa el concepto de motivo al logro, como la disposición afectiva o capacidad de sentir orgullo en el logro.

La teoría empieza a ser un poco más complicada, cuando se considera a las personas que tienden a evitar del todo situaciones de logro. La tendencia hacia el éxito, no abarca estos comportamientos ya que describe solo aquellas condiciones en que situaciones de logro son atractivos. Los teóricos de logro asumen entonces, que existe también una tendencia de evitación de logro, a la que llaman **Tendencia a Evitar el Fracaso** (*Taf Tendency to avoid failure*), ésta es concebida como una fuerza inhibitoria que actúa como bloqueador en la expresión de las actividades relacionadas con el logro. Si los intentos de la persona hacia el logro han sido asociados con consecuencias emocionales negativas en el pasado, la persona empezará a evitar situación de logro. La Tendencia a Evitar el Fracaso, tiene una composición paralela a La Tendencia al logro, ésta es: (1) el motivo para evitar el fracaso (*Maf Motive to avoid failure*), considerado como la capacidad de sentir pena al no llegar a la meta; (2) la probabilidad de fracaso (*Pf Probability failure*), y (3) el incentivo del valor del fracaso (*If Incentive failure*) (idem); estos dos últimos factores considerados como ambientales que influyen para evitar actividades de logro. Se asume que el incentivo del valor al fracaso, es un afecto negativo "pena". Mayor pena se cree que se experimentará, cuando el fracaso se da en una tarea más fácil, que en una tarea difícil. Las tendencias de buscar el éxito y evitar el fracaso, son combinadas matemáticamente para expresar motivación al logro como

resultado. Tanto el miedo al fracaso como el deseo del éxito, son incitados en situaciones relacionadas al logro.

Weiner (1992) apunta que una de las principales derivaciones de la teoría de Atkinson, es sobre los individuos con altas necesidades de logro, son particularmente atraídas a tareas de dificultad media, mientras que los individuos con bajas necesidades evitan tareas que sus probabilidades de éxito sean del 50%. Las investigaciones de Moulton, Feather, Atkinson y Litwin (citados por Weiner op. cit.) hicieron mediciones respectivamente del nivel de aspiración, persistencia y elección, apoyando la hipótesis general de diferencias en la atracción en tareas de dificultad intermedia, por grupos clasificados por su nivel de motivación (alta y baja). Sin embargo, personas con necesidades bajas de logro no evitaban tareas de dificultad intermedia, pero sí eran menos atraídas que los individuos con altas necesidades de logro, contradiciendo en parte la teoría de Atkinson. Posteriormente Horner (1968, citado por Atkinson, op. cit.), propuso otro componente disposicional a los dos originalmente definidos, denominándolo miedo al éxito, que es especialmente útil en el análisis de diferencias de sexo en conductas de competencia; se manifiesta a través de una conducta defensiva y ansiosa, experimentada casi exclusivamente por las mujeres, con expectativas de rechazo social y pérdida de femineidad.

En el Simposio sobre Motivación al Logro, Ruble (1980) exponía que a pesar de las numerosas revisiones de los modelos básicos de este constructo, parecía no existir, por lo menos en un nivel superficial, un acuerdo entre las teorías sobre que constituyen los determinantes principales de la orientación al logro (Ver Ruble y Boggiano, en prensa, citados por Ruble, 1980). Sin embargo hay una semejanza entre las variables de los modelos, ya sea explícita o implícitamente, enmarcando tres tipos de factores: (1) diferencias individuales, (2) expectativas o probabilidad de éxito, y (3) los incentivos de las metas o resultados.

Las *diferencias individuales* en las teorías pioneras (Atkinson, 1957; citado por Ruble, op. cit.) consistía en un rasgo relativamente estable, motivo inconsciente hacia el logro, y el cual era determinado por las experiencias tempranas de socialización. Recientemente, sin embargo, un número de teóricos han cuestionado la utilidad de un concepto global de motivación (Heckhausen, 1977) y han propuesto que la

investigación debería centrarse más en constructos de orientación cognitiva, como la autopercepción de competencia y la percepción del control personal sobre los resultados (Weiner, 1972; Heckhausen y Weiner, 1974; todos citados por Ruble, op. cit.). Centrarse en las autopercepciones enfatiza la necesidad de examinar variables cognitivas de desarrollo, tan bien como procesos de socialización para entender los orígenes de la motivación al logro.

La definición de *expectativa o probabilidad de éxito* varía considerablemente. Por ejemplo, puede referirse a la estimación subjetiva de éxito del individuo hacia una tarea o a estimaciones más objetivas de probabilidad de éxito, basadas en la información de las normas sociales. Un problema adicional con el constructo es que las predicciones basadas en las expectativas de éxito, pueden depender también de otros factores incluidos en los modelos, tales como: (1) una relación probable entre las percepciones de competencia (factor de diferencias individuales) y expectativas (Kukla, 1972; Moulton, 1974; Weiner, 1974; citados por Ruble, op. cit.), y (2) relación entre la expectativa del nivel de esfuerzo en la tarea y las expectativas de éxito (Kukla, 1972; Revelle & Michaels, 1976; citados por Ruble, op. cit.). Importante es aclarar que las expectativas de éxito están relacionadas con los esfuerzos de logro (Crandall, 1969; Feather, 1966; Weiner, 1974; citados por Ruble, op. cit.); así el surgimiento de este concepto y los factores relaciones con él (percepciones de esfuerzo; orientación a metas futuras) son importantes en el análisis de desarrollo de logro.

El *incentivo o refuerzo de valor* hacia la meta o resultado, se refiere en un sentido general, a cualquier contribución al afecto positivo (orgullo) o valorar el logro de la meta. Orientaciones teóricas cognitivas más recientes, han utilizado el término más ampliamente, incluyendo aspectos importantes del incentivo, tales como lo significativo de una área particular de logro para el individuo (Crandall y Battle, 1970) o su valor de la información para la autoevaluación (Weiner, 1974; todos citados en Weiner op.cit.).

Se propone (Ruble, op. cit.) que para un mejor entendimiento de los procesos motivacionales en niños es necesario examinar: (1) los conceptos relacionados a los constructos centrales como: percepción de habilidad y esfuerzo; (2) cambios de desarrollo en el proceso o integración de información relevante de estos conceptos; y (3) factores sociales que afectan tales procesos.

Recientemente, Dweck, 1985; Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988; (citados por Pardo, 1993) han elaborado una aproximación teórica a la motivación basada en un conjunto de trabajos empíricos desarrollados en contextos relacionados con el logro. Esta aproximación teórica gira en torno al concepto de *meta*. Según Dweck y Elliot (1988; citados por Pardo op. cit.) sólo existe conducta motivada cuando existe una meta hacia la cual se orienta esa conducta. Si no hay meta, no hay motivación. En contextos relacionados con el logro, la conducta motivada persigue metas relacionadas con la propia competencia. Dweck y Elliot (1983; citados por Pardo, 1993) distinguen dos de estas metas: 1) de *ejecución* (los individuos intentan obtener o evitar juicios favorables o desfavorables de su competencia) y 2) de *aprendizaje* (los individuos intentan mejorar o incrementar su competencia).

Dweck sugiere que el estar orientado hacia uno u otro tipo de meta genera pautas conductuales totalmente diferentes. En varios trabajos empíricos(Dweck y Repupicci, 1973; Dweck, 1975; Diener y Dweck, 1978, 1980; citados por Pardo. op. cit) estas pautas conductuales han sido conceptualizadas como *indefensión* (helplessness) y *superación* (mastery). Los sujetos orientados a la *indefensión* (helplessness-oriented) y *superación* (mastery-oriented) se caracterizan por su tendencia a evitar el riesgo y mostrar una ejecución deteriorada al encontrarse con un obstáculo o dificultad. Los sujetos orientados a la superación (mastery-oriented) se caracterizan por su tendencia a buscar el riesgo y mantener un nivel de ejecución apropiado incluso tras el fallo.

Lo más destacable, quizá, de este hecho es que el mostrar una u otra pauta de comportamiento es completamente independiente del nivel intelectual de los sujetos (Pardo y Alonso, 1990; citados por Pardo. op. cit.). Incluso sujetos muy inteligentes desarrollan con frecuencia pautas motivacionales del tipo de indefensión que les lleva a obtener un mal rendimiento.

Los resultados de la investigación de Pardo (op. cit.), señalan que el tipo de pautas motivacionales utilizadas por los sujetos tienen una relación significativa con rendimiento escolar; y mantiene su capacidad predictiva independientemente de la edad que se considere (su muestra comprendía sujetos entre los 11 y 16 años).

Recapitulando el estudio de la motivación al logro, se ha enfocado en una necesidad de éxito (Atkinson, 1957, 1964; Atkinson y Fealther, 1966; Heckhausen, 1967; McClelland, Atkinson, Clark y Lowell, 1953; citados por Wong, 1991). Capacidad de experimentar orgullo en éxitos y vergüenza en el fracaso (Atkinson, 1964) y la buena voluntad de trabajar fuerte para alcanzar la excelencia (Jackson, 1984). McClelland; Atkinson; Clark y Lowell, (1953), investigadores pioneros de manera más sistemática sobre el constructo, exponen las diferentes limitaciones que tenían las diferentes pruebas psicométricas para medirlo , y lo cuestionable de su unidimensionalidad (Jackson, Ahmed y Heapy , 1976, citado por Díaz Loving y Andrade Palos, 1986) . Spence y Helmreich (1978) crearon la escala de Orientación Familiar y Trabajo (*Work and Family Orientation Questionnaire WOFO*) para estudiar las diferencias con respecto al sexo de la motivación intrínseca de logro. Encontrando tres factores independientes, lo cual sugería que la motivación al logro es multidimensional, y no unidimensional. Spence y Helmereich (1983) integran un nuevo modelo sobre el concepto de Motivación de Logro, al cual identifican como Orientación al Logro, en el que contemplan tres dimensiones, definiéndolas como: a) *Maestría*, relativa a una preferencia por tareas difíciles y por hacer cosas intentando la perfección; b) *Trabajo*, ejemplificada por una actitud positiva hacia el trabajo en sí; c) *Competitividad*, que describe el deseo de ser el mejor en situaciones interpersonales. Su instrumento multidimensional posee un alto valor predictivo. Díaz Loving y Andrade Palos (op. cit), tomaron las dimensiones de maestría, trabajo y competencia y elaboraron reactivos que fueran connotativa y denotativamente más claros para los mexicanos, escala que tiene índices de confiabilidad altos, validada en población mexicana, cuyo nivel educativo fluctuaba entre secundaria terminada y posgrado.

DESARROLLO DE LA MOTIVACION AL LOGRO

Desde una perspectiva de desarrollo, una prioridad es contar con un modelo de los principales componentes de la motivación al logro, así como antecedentes y

consecuencias. Investigaciones concernientes al desarrollo cognitivo y social, han demostrado que la naturaleza y determinantes de los esfuerzos de logro podrían cambiarse considerablemente durante el curso de la infancia. (Boggiano & Ruble; en prensa; en Ruble op. cit.). Se apunta además que el estudio de los procesos de logro en niños brindaría una estructura sobre qué variables son centrales en el desarrollo de ésta; además de una conceptualización más profunda y completa (Weiner, 1979).

En los estudios sobre el desarrollo de motivación al logro, se han resaltado dos tipos de factores principales: (1) el desarrollo cognitivo, enfatizando los cambios de los constructos centrales: percepción de habilidad y desafío o esfuerzo, y el proceso de integración de información relevante a estos conceptos; y (2) factores de socialización que afectan dichos procesos.

1. Factores Cognitivos

Ruble (op.cit.) separa en dos tipos de categorías el análisis de las influencias cognitivas sobre el logro: (a) los cambios de significado que se dan en los niños sobre los conceptos de habilidad, éxito o desafío, esfuerzo y dificultad de la tarea; y (b) y el proceso de integración de estos conceptos.

Cambios en los Conceptos de Logro en los Niños

A partir de la definición de McClelland se desprende que la confrontación con un patrón de excelencia implica una evaluación de la propia habilidad en la consecución del resultado esperado. Por esta razón se habla de la confrontación con una medida de habilidad: el niño que quiera lograr un efecto o resultado mediante su acción, debe pensar en ese efecto como producto de ella y relacionarlo con su propia habilidad, por lo que también implica cierta autoevaluación. Ahora bien, para juzgar la habilidad propia con respecto a un patrón se tiene que diferenciar distintos niveles de dificultad de una tarea, ya que habilidad y dificultad se definen mutuamente. Por otra parte, el niño debe descomponer la habilidad en dos: capacidad y esfuerzo, ya que ambos están relacionados con el éxito de la tarea (Heckhausen , 1980 citado por Mankelinas op. cit.).

El *concepto de habilidad*, ha emergido como un determinante importante en la orientación al logro, las respuestas son influidas tanto por los resultados anteriores, como por expectativas futuras de logro.

Numerosos estudios sobre percepciones de los niños, sugieren que hay cambios radicales en el proceso durante los primeros años escolares. En general, la literatura indica que con el incremento de la edad, descripciones de otras personas que empiezan a ser más abstractas y complejas, involucran conceptos más inferenciales, enfoque menos sobre características de apariencia y tendencia a indicar percepciones con mayor consistencia o estabilidad de las cualidades de otras personas. (Livensey y Bromley, 1973; Peevers y Secord, 1973; Shantz, 1975; Rholes y Rules, 1978; citados por Ruble *op. cit.*).

El niño de dos y tres años de edad, se centra inicialmente en el resultado de su acción, por lo tanto, no hace una autovaloración; el niño experimenta éxito o satisfacción por el resultado, pero no por la habilidad propia, y antes de los dos años y medio no hay sensación de fracaso, lo anterior fue apoyado por estudios experimentales de Heckhausen y Roelofsen, 1962; Heckhausen y Wagner, 1965 (ambos citados por Mankeliunas *op. cit.*). Al finalizar el periodo sensoriomotor se distingue según la teoría piagetiana, entre causa y efecto y entre resultados que son producto de su propia actividad y aquellos causados por otros agentes.

La vinculación del resultado de la acción con la habilidad propia y su autovaloración, la experimentan los niños a los tres años y medio; a esta edad manifiestan reacciones ante el éxito o el fracaso y los ligan con su propia habilidad. El niño demuestra orgullo por el éxito y pena por el fracaso. En un estudio de Gurack (1978 en Mankeliunas *op. cit.*) los niños mostraban capacidad de indicar, a partir de los tres años y medio de edad, la relación existente entre los indicativos de capacidad inmediata y los resultados de una acción; a partir de los cuatro años son capaces de mostrar la relación entre los índices indirectos de capacidad.

Una condición para constituir un patrón que permita juzgar la habilidad, es la percepción de las diferencias en la dificultad de la tarea. La dificultad de la tarea y la habilidad se definen mutuamente, ya que si la primera es mayor también lo será la habilidad del niño. En tanto habilidad y dificultad no se separen, el éxito puede ser resultado tanto de una baja dificultad como una gran habilidad. Como ya se había apuntado los pequeños antes de los tres años y medio, no han desarrollado su capacidad de autovaloración, por lo que parecen atribuir el éxito o fracaso a la dificultad de la

tarea, más que a la habilidad propia. Según un estudio de Shaklee (1976 citado por Mankeliunas op. cit.), el niño es capaz de atribuir el éxito o el fracaso a su capacidad si tiene información sobre la frecuencia de éxitos o fracasos en la tarea efectuada. A esta edad el patrón para juzgar la capacidad propia es individual, según la cantidad de éxitos o fracasos.

Shantz (1975; citado por Ruble op. cit.) hace notar, que uno de los aspectos más interesantes, es que los cambios en el desarrollo parecen no ser graduales, más bien muestran cambios radicales a un nivel de edad particular – a veces entre los 7 y 8 años. Por ejemplo, las diferencias entre los 7 y 8 años son mayores, que las diferencias entre los 8 y los 15 años (Livesley y Bromley, 1973; en Ruble op. cit.). Estos resultados también sugieren que los dos o tres primeros años escolares, puede ser un tiempo crítico en el desarrollo de las concepciones de los niños acerca de ellos mismos y otros.

Nicholls (1978, en Ruble op. cit.) ha sugerido que los conceptos de habilidad y esfuerzo, entre los 5 y 13 años de edad pueden ser descritos en cuatro niveles de desarrollo. Al *nivel 1* (5-6 años) esfuerzo, habilidad y resultado no se distinguen uno del otro, y solamente en el *nivel 4* (después de los 10 y 11 años) la habilidad es usada sistemáticamente como una capacidad, la cual puede ser claramente diferenciada del esfuerzo en la predicción de resultados.

Al ingresar a la escuela el niño empieza a juzgar su habilidad con patrones sociales, en términos de lo que todos los niños pueden o no pueden realizar. De esta manera adquieren un patrón más estable para juzgar su propia capacidad. La diferenciación entre capacidad y esfuerzo, se obtiene al realizar tareas que requieren fuerza o dedicación para su dominio. Ya que el esfuerzo puede ser variable, en sí mismo y en otros, se supone que surge primero este concepto que el de capacidad, el cual supone algo estable en el individuo, pero variable de uno a otro.

Los conceptos de *éxito y fracaso*. Los patrones de éxito de los niños parecen desarrollarse de dos maneras, la primera que concierne a la percepción de control o responsabilidad personal de los resultados; y la segunda a los estándares de éxito que son adoptados. Diferentes investigaciones han sugerido que un importante cambio ocurre en los niños pequeños en su orientación al logro; una vez que ellos son

conscientes en su rol sobre los resultados de tareas orientadas al logro. (Bialer, 1961; Crandall, Katkovsky y Crandall, 1965; Heckhausen, 1967; Veroff, 1969 citados en Ruble op. cit.). De acuerdo a Bialer(1961, en Ruble op. cit.) todos los niños pequeños responden a metas de logro con placer , pero no existe una evaluación del éxito o fracaso porque el niño no asocia el resultado con su propia conducta.

La determinación de las probabilidades subjetivas de éxito, exige que el niño haya desarrollado un concepto de la capacidad propia y de dificultad de la tarea. La capacidad debe ser concebida como algo estable y la dificultad de la tarea no únicamente como dificultad "para mí", sino en sí misma.

De acuerdo con el modelo de elección de riesgo, las tareas de dificultad mediana (0.50) son las más motivantes. En la teoría de la atribución de Weiner (1972, citado por Mankeliunas op. cit.), se explica como razón de lo anterior, que en las tareas de dificultad mediana se hace máxima la relación entre capacidad y dificultad y, por lo tanto, entre éxito y fracaso (50% de probabilidades de éxito y 50% de fracaso); en las que son muy difíciles o muy fáciles, el fracaso o el éxito pueden atribuirse a la dificultad de la tarea.

Como ya se apuntó los niños pueden percibir una cierta dificultad de la tarea, dada por las frecuencias de éxitos o fracasos, pero aún no la relacionan con la capacidad propia ni con el esfuerzo, conceptos que surgen a partir de los cinco años; tampoco tienen una noción de probabilidades subjetivas de éxito, sólo un preconcepto en forma de tasa de éxitos. A partir de los cinco años la información sobre éxitos y fracasos le crea al niño conflicto, pero sólo a partir de los 10 se establece la noción de probabilidad subjetiva de éxito y se diferencian los conceptos de capacidad y esfuerzo en su relación inversa.

Una característica dentro del modelo de riesgo es: la atracción de la tarea en función de las probabilidades subjetivas de éxito, el niño inicialmente se orienta más hacia la búsqueda del éxito que hacia la evitación del fracaso y este éxito es más atractivo en cuanto mayor sea la dificultad de la tarea, que en el niño está más definida en términos individuales y no sociales. Hasta los cinco años los niños muestran una relación directa entre la reacción frente al éxito y la dificultad de la tarea. Esta dificultad la juzgan por ciertas particularidades de la tarea en sí o por la cantidad de éxitos o fracasos obtenidos. Ellos no entienden la dificultad de la tarea en los términos de "

todos los niños pueden” o “sólo algunos pueden “ (patrón social). Es hasta los seis años que los niños pueden distinguir entre tareas fáciles y difíciles, de acuerdo con la norma de un grupo, si esta información se presenta en forma visual y no sólo verbal.

Referente a los estándares de éxito que se adoptan, de acuerdo a una de las teorías de desarrollo de logro (Veroff, 1965; en Ruble op. cit.) hay dos clases de motivación al logro: (1) autónomo, el cuál se basa en estándares internalizados o comparación con él mismo, y (2) social, en que los estándares son apoyados en comparaciones sociales. De acuerdo a esta teoría, el segundo tipo no se desarrolla hasta los primeros años escolares, después de “refuerzo considerable, usualmente por compañeros o padres” (Veroff, 1969; en Ruble op. cit.). Investigaciones empíricas han apoyado las siguientes ideas: (1) parece ser que hay poco uso de la comparación social para la autoevaluación, por lo menos hasta el segundo año (Boggiano y Ruble, en prensa; Ruble y cols. 1976b; Ruble et. al. 1979; en Ruble op. cit.); (2) las evaluaciones del niño con su grupo escolar, como las comparaciones de las evaluaciones del maestro, son considerablemente más realistas después de los 8 años (Nicholls, 1978; en Ruble op. cit.); y (3) parece incrementarse el interés de comparar el propio desempeño con otros durante los primeros años escolares (Dinner, 1975; Ruble, Feldman y Boggiano, 1976; en Ruble op. cit.).

Otro concepto central en el comportamiento de logro es el *cambio o desafío(challenge)* (selección ordenada de actividades que involucran cierta certeza de éxito e incrementan el valor afectivo del éxito y el autoconocimiento acerca de la competencia) (Atkinson, 1957; Harter, 1974; Weiner, 1974; en Ruble op. cit.) Numerosos resultados han sugerido, sin embargo, que una orientación hacia el reto no parece caracterizar la conducta de logro en niños de edad preescolar. Por ejemplo, se ha indicado que los niños pequeños prefieren repetir tareas, en las cuáles ya han tenido éxito, mientras que niños más grandes prefieren repetir tareas en las que han fallado (Crandall, 1963; Van Berger, 1968; en Ruble op. cit.). De manera similar los niños pequeños prefieren trabajar en tareas fáciles, mientras que los niños más grandes prefieren tareas de dificultad media y alta (Halperin, 1977; Veroff, 1969; en Ruble op. cit.). Finalmente, niños con más edad pasan más tiempo en tareas sin solución, que en tareas solubles, mientras que los niños más pequeños no ven la diferencia entre las tareas (Harter, 1975; en Ruble op. cit.). Aunque es difícil especificar a la edad mental

en que se dan estos cambios, los importantes parecen darse entre los 6 y 9 años (Veroff, 1969; en Ruble op. cit.).

Integración de los conceptos

Se ha estudiado cómo los niños evalúan a otros, en función del esfuerzo, habilidad y resultado. En el estudio de Nicholls (1978, citado por Mankeliunas op. cit.) se le presentaron a los niños, de entre cinco y 13 años, escenas de películas en las que un niño trabajaba ininterrumpidamente mientras que otro lo hacía sólo a ratos y obtenía los mismos resultados que el primero. Al analizar las respuestas el autor encontró que para los niños de entre cinco y seis años la capacidad y esfuerzo no están totalmente diferenciados. En los niños de entre siete y nueve años se dio una relación simple entre resultados y esfuerzo. Los niños de 10 años empezaron a explicar los resultados por la capacidad y el conjunto de niños de 12 y 13 años lo hicieron sistemáticamente por la capacidad.

Una línea de investigación se ha enfocado sobre las evoluciones en las percepciones entre los conceptos de esfuerzo, habilidad, dificultad de la tarea y resultado. Se ha establecido que aun los niños en el primer año escolar son capaces de integrar diferentes elementos para hacer juicios sobre una conducta de logro, y que poseen ideas de relaciones compensatorias entre posibles causas de los resultados, por ejemplo, un niño con baja habilidad invertirá mayor esfuerzo que un niño con alta habilidad, para alcanzar la misma meta (Karabenick y Séller, 1976; Kun, Parson y Ruble, 1974; Shaklee, 1976; Weiner y Kun, en prensa; en Ruble op. cit.). Los juicios se hacen más complejos con el paso de la edad; por ejemplo las habilidades de los niños para inferir las causas de la dificultad de la tarea o la habilidad requerida por los resultados de una serie de éxitos o fracasos (Shaklee, 1976; en Ruble op. cit.); y en términos de cambiar las propias expectativas acerca de su propio éxito (Parson y Ruble, 1977; en Ruble op. cit.).

Cuando el sujeto atribuye su comportamiento o sus relaciones a ciertas causas, esta atribución tiene consecuencias para la autovaloración y para las acciones futuras; por ejemplo, si el sujeto atribuye el fracaso a su incapacidad, lo vivirá como más doloroso que cuando lo considera como producto de la dificultad de la tarea y/o tenderá a escoger acciones más fáciles, más accesibles a su capacidad (Mankeliunas, op. cit.).

La teoría de la atribución, apunta en este sentido, que en adultos y jóvenes el factor principal para juzgar la causa de los resultados ajenos es el esfuerzo, en cambio para los resultados propios es la capacidad. Lo anterior implica hacer una diferenciación de ambos conceptos y el esquema según el cual a partir de un factor se puede deducir la fuerza del otro. Estas condiciones, como ya se mencionó, no se dan antes de los 10 años y sólo a partir de esta edad se pueden evaluar el esfuerzo y la capacidad diferencialmente, en relación tanto con la autoevaluación como con la evaluación ajena.

2. Factores de Socialización

Otro factor determinante en el desarrollo de la conducta de logro es el papel de la socialización. McClelland(1953,1958; en Mankeliunas, 1991) señaló, como causa de la existencia de una alta motivación, una temprana educación en la autonomía; el motivo de rendimiento surge en la infancia con la experiencia repetida de situaciones que impongan una confrontación con un patrón de habilidad o excelencia y su vinculación con consecuencias afectivas, que se den inicialmente en forma de premios o sanciones otorgados por los padres. El papel de los padres en la formación de la motivación de rendimiento no se limita a proporcionar al niño oportunidades tempranas para valerse por sí mismo, sino también tienen que ofrecerle los patrones para juzgar el rendimiento por medio de sanciones o refuerzos. La relación señalada por McClelland y fuerza del motivo de logro fue verificada por Winterbottom (1958; en Mankeliunas, 1991) en la que las madres de los niños más altamente motivados esperaron y señalaron una edad más temprana en la que los niños pudieran enfrentar tareas referentes a la independencia y la habilidad del niño. Las investigaciones posteriores a la de Winterbottom se han referido exclusivamente al tipo de educación y autonomía centrada en el niño, sin embargo, muchas de ellas no han podido confirmar la relación entre autonomía temprana y alto motivo de rendimiento obtenido por aquella. Mas aún, algunos estudios han mostrado una relación inversa entre las dos variables (Heckhausen, 1980; en Mankeliunas, 1991). Heckhausen señala que lo decisivo no es la edad, temprana o tardía, en que se le plantean al niño requerimientos para valerse por sí mismo, sino lo adecuados que sean éstos para su nivel de desarrollo; si dichos requerimientos superan la capacidad del niño, lo conducen a una serie de fracasos y como consecuencia desarrollan un motivo de evitación del fracaso más que una búsqueda de éxito.

Con un método semejante al de Winterbottom, Trudewind (1975; en Mankeliunas, 1991) investigó la relación entre una serie de variables y el motivo de logro en un grupo de niños y sus madres. Las respuestas de ellas sirvieron para establecer comparaciones entre los niños, especialmente en cuanto al grado de motivación total hacia el éxito o hacia el fracaso. Un análisis factorial de las variables demostró que éstas pueden agruparse en cuatro factores relacionadas con el logro: aspectos relacionados con el rendimiento escolar, estimulación ambiental, educación en la autonomía y presión familiar relacionada con el trabajo escolar. A los niños motivados hacia el fracaso se les exigió a una edad temprana o tardía valerse por sí mismos, mientras que los que mostraban la máxima puntuación en motivación hacia el éxito fueron iniciados en esta educación en una edad intermedia. Esta relación según Trudewind, una educación temprana que supera la capacidad del niño, en un medio estimulante que produce una serie continua de fracasos y temores, más que una tendencia hacia el éxito.

Los agentes socializadores esperan y refuerzan al niño dependiendo de su edad, las actividades ligadas al logro de manera diferenciada. Existen dos categorías de estas diferencias en el ambiente: (a) Cambios en el ambiente y; (b) Cambios en los mensajes recibidos de los agentes socializadores (Ruble, op. cit.).

Cambios en el ambiente. El cambio más importante y relevante en los procesos de logro es el ingreso a la escuela. El ambiente escolar sumerge al niño en un rango amplio de comparaciones en el desempeño de otros, también le permite evaluaciones de la competencia que anteriormente no existía. Ciertamente, la comparación con otros y la autoevaluación se incrementa después del segundo año escolar (Ruble y colbs; en Ruble op. cit.)esto es sugestivo de la importancia que tiene el cambio de ambiente. Apunta Masters (1971; en Ruble op. cit.) que la información de las experiencias de logro dentro de un grupo, son cruciales en la evaluación de la propia competencia.

Dweck y Elliot (1983) apuntan que la mayoría de los niños antes de su ingreso a la escuela, poseen características de orientación hacia el aprendizaje, patrones de producción de logro, visión de incremento de habilidad, autopercepción de competencia, expectativas altas de desempeño, optimismo ante la dificultad, etc. ; y sugieren que con la escuela, al menos dos factores cambian o se adaptan a las metas de logro: (1) los niños aprenden una nueva definición de habilidad, que les permite buscar

la normatividad o juicios de competencia comparativos, y (2) ellos se enfrentan a nuevas tareas que son juzgadas o evaluadas por los adultos.

Los cambios en el desarrollo en el concepto de competencia en los primeros años escolares, parece involucrar una habilidad mayor o una tendencia de ver la competencia intelectual como algo más global, de características personales estables.

Otros aspectos referentes al ingreso a la escuela que influyen los procesos de logro son :1) el maestro en la vida del niño, como un adulto significativo y poderoso, además de sus padres; y (2)el aumento importante de la cantidad de tiempo dedicado a actividades estructuradas de logro.

Cambios en los Mensajes Recibidos de los Agentes Socializadores . Un aspecto básico son las maneras distintas de reforzar o estimular que utilizan los agentes socializadores a distintos niveles de edad. Los procesos de logro no solamente son afectados por el cambio de ambiente de los niños o por sus percepciones, sino además por los cambios en las expectativas, refuerzos y castigos de otras personas significantes. Sería extraño, que los padres no modificaran sus demandas o refuerzos al logro, con respecto a la maduración o desarrollo de las capacidades del niño. Puede ser determinante para mantener los esfuerzos óptimos hacia el logro, que se den cambios o incrementos de demandas en relación a los cambios en las capacidades de los niños.

La forma en que los padres reaccionan a lo que consideran buen o mal rendimiento de sus hijos, según sus patrones para valorar el rendimiento, tiene relación con la motivación al rendimiento. Según McClelland, la relación inicial se da entre las acciones que implican rendimiento y sus consecuencias afectivas en forma de refuerzo dado por los padres. El refuerzo positivo puede estar asociado con la *Mr*, pero la verificación empírica tiene resultados contradictorios. Esto puede deberse según Heckhausen, a que el refuerzo tiene valor informativo en cuanto a la capacidad, lo que es más importante a medida que aumenta la edad. Según el mismo autor, a los cuatro o cinco años los niños ya son capaces de juzgar la dificultad de la tarea y, por lo tanto, de deducir su capacidad de esfuerzo. También es muy probable que los padres premien los esfuerzos de sus niños pequeños independientemente de los resultados. Entonces, no pude concluirse que el refuerzo ejerce una acción diferencial en la atracción hacia el éxito o hacia el fracaso.

El éxito o el fracaso en una tarea dependen del criterio establecido para juzgarla. Los criterios que fijan los padres para juzgar el rendimiento y , por lo tanto, el éxito o fracaso de sus hijos, puede influir en la constitución del patrón valorativo por parte del niño, así como también en la tendencia de alguno de los dos. Si el criterio es muy alto, el niño experimenta repetidos fracasos y desarrolla un motivo de miedo al fracaso. Otro aspecto importante consiste en que si los padres juzgan el rendimiento con respecto a la dificultad de la tarea, al rendimiento anterior del niño o a patrones sociales. Si el patrón valorativo es social, puede ser muy difícil para los niños con una baja capacidad de rendimiento alcanzar ese patrón, por lo que experimentan el fracaso (citados en Mankeliunas, op. cit.)

Se han tomado en cuenta varios indicadores de conductas de logro, en el ámbito escolar:

Puntajes o promedios: puntajes obtenidos por el alumno en determinada prueba o los promedios o calificaciones registrados por los maestros. Weiner (1989; en Steinberg et.al; 1992) argumenta que esta estrategia, es determinada por muchos factores. Aunque, es el indicador que el investigador tendría con mayor facilidad.

Compromiso escolar: el índice de compromiso escolar, es un indicador de comportamiento de logro, mide la extensión en el que los estudiantes atienden y se involucran en la tarea académica (Steinberg, et al., 1992). Se evalúa a través, de que los estudiantes indiquen la frecuencia en que ponen atención en clase, se concentran, se esfuerzan y dejan sus mentes en blanco.

Tarea: el tiempo que pasan realizando tareas, usualmente tiene un impacto benéfico en el desempeño escolar (Natriello & McDill, 1986), particularmente para estudiantes con habilidades bajas (Keith, 1982).

Autoreportes de Desempeño escolar: los autoreportes de estudiantes de su desempeño en la escuela, tiene correlaciones altas con las calificaciones oficiales escolares (Dornbush et. Al., 1987).

Expectativas Escolares: una variable social psicológica que afecta el logro escolar, es la expectativa escolar del estudiante (Sewell & Hauser, 1980; en Steinberg op. cit.). Evaluándose a través de la respuesta del estudiante, a cual es el más alto nivel que espera obtener en sus estudios.

Desempeño Escolar, Indicador de Conducta de Logro

En el desarrollo del niño intervienen toda una serie de fuerzas psíquicas, sociales, morales y afectivas ante las cuales el niño responderá de acuerdo a sus propias características y necesidades de formación; la manera como los adultos o la sociedad encaucen o proporcionen las correcciones de estas fuerzas, serán elementos educativos fundamentales en la vida del niño. El individuo se enfrenta a una sociedad en la que el éxito social depende primordialmente del éxito o fracaso escolar que éste obtenga (Reca, 1972).

La educación es un proceso que cambia a quienes experimentan el aprendizaje. Desde este punto de vista se espera que cada programa, curso y unidad de educación produzcan algún cambio o cambios significativos en los estudiantes, refiriéndose a cambios producidos por la educación (Bloom y cols., 1975). Señala Bloom (op. cit.) que es indudable que un estudiante puede ser afectado notablemente por determinados docentes, por el proceso de interacción entre los estudiantes, los docentes y las asignaturas y por las combinaciones particulares de experiencias que han vivido. Aunque es importante desenmarañar esta gran variedad de procesos y experiencias a fin de determinar que ha influido en cada estudiante; resalta el autor un interés sobre la evaluación, cuyo propósito primario es describir los cambios y establecer el grado de cambio en cada estudiante.

Si se atienden las directrices propuestas en el "Libro Blanco sobre la Reforma del Sistema Educativo" (MEC, 1986; citado por Pardo, 1993), el rendimiento académico debe entenderse como el conjunto de destrezas (cognitivas, afectivas y sociales) que el alumno adquiere de manera progresiva según sus diferentes niveles.

Las revisiones efectuadas sobre las diferentes definiciones de este concepto (Touron, 1985; Gonzáles, 1986; Alvaro, et. al. 1990; citados por Pardo, op. cit; Vazquez, 1989) señalan de una u otra forma la conexión entre rendimiento académico y aprendizaje escolar, significando que rendimiento académico connota adquisición y utilización de los conocimientos correspondientes a cada nivel. Su contraparte: fracaso escolar, se define como el desfase negativo entre la capacidad real del niño y su rendimiento en las asignaturas escolares. En amplio sentido fracasa todo alumno cuyo

rendimiento se encuentra por debajo de sus aptitudes (Portellano, 1989; citado por Sánchez, 1995). Por lo regular, el fracaso escolar es valorado desde una perspectiva pedagógica, donde los alumnos que no alcanzan a cubrir los objetivos mínimos del programa escolar, evaluados a través de las calificaciones escolares, quedan diagnosticados como supuestos casos de fracaso escolar.

Por otra parte, el autor de acuerdo al rendimiento del alumno, analiza el fracaso escolar desde dos enfoques distintos a partir de los cuales distingue entre rendimiento suficiente y rendimiento satisfactorio. El rendimiento suficiente se refiere a la medición de la aptitud pedagógica la cual es evaluada a través de las calificaciones escolares. En cuanto al rendimiento satisfactorio, éste toma en cuenta la capacidad intelectual del niño; así, el rendimiento suficiente va estar en función de los conocimientos adquiridos por el niño, mientras que el rendimiento satisfactorio va estar en función de sus capacidades intelectuales así como el mejor o peor aprovechamiento que realice de éstas (Portellano, op. cit.)

En lo que respecta a la evaluación de rendimiento académico, éste se ha intentado evaluar mediante diferentes procedimientos; los más utilizados habitualmente han sido los tests de rendimiento y las calificaciones escolares.

Los tests de rendimiento, son pruebas de valuación con elevada validez de contenido respecto a los contenidos a evaluar en cada nivel. Se asegura que las preguntas del test representen una muestra apropiada del universo o dominio de los contenidos asignados a una materia a un nivel concreto. Aunque algunos trabajos utilizan este tipo de pruebas (por ejemplo, Aguirre del Cáncer, 1983; Alvaro, et. al., 1990; citados por Pardo, op. cit.) se puede considerar aún muy escaso su uso debido al costo temporal y material de su construcción. Pardo (op. cit.) apunta que este tipo de métodos de evaluación utilizan las calificaciones escolares como criterio de validez pertinente.

Las calificaciones escolares, son la expresión institucional del grado de avance cognoscitivo, asignada al alumno por el profesor. En todas las escuelas las diferencias de rendimiento entre los individuos son expresadas en términos de una escala, la mayoría de las veces numérica, cuyos extremos indican el más alto y el más bajo

rendimiento (Vazquez, op. cit.), esta medida cuantitativa es derivada de métodos de evaluación diferentes (cada profesor sigue uno personal) más o menos subjetivos; parece claro que los objetivos legales establecidos para cada nivel se pueden ponderar diferencialmente según, al menos dos variables moduladoras: la opinión del profesor y la línea educativa del centro (Pardo, op. cit.). Las calificaciones escolares representan, por un lado, el referente de mayor significado ecológico para determinar si un sujeto obtiene o no un buen rendimiento académico y, por otro lado, el único criterio disponible para determinar si un sujeto fracasa o no.

La evaluación del aprendizaje, es un proceso continuo a través del cual, el profesor utilizando información de diferentes fuentes, emite un juicio de valor según los objetivos fijados previamente (López, 1976). El profesor utiliza varias fuentes de información para conocer los logros educativos, dos de estas técnicas son la observación y la medición. La medición tiene como finalidad obtener una representación cuantificada del grado en que un alumno posee, en un momento dado el rasgo específico. Esta se expresa en puntajes y no incluye descripciones cualitativas, ni estimaciones de valor. Como lo apunta López (op. cit.) la evaluación significa mucho más que la cuantificación del aprendizaje o la asignación de los números o notas a los alumnos; es el juicio valorativo de un alumno después de un análisis integral de toda la información acerca de sus logros y después constatar el cumplimiento de los objetivos. Se ha señalado también que uno de los propósitos de la evaluación, que se utiliza con más frecuencia en los estudiantes, está destinada a descubrir a aquellos que han fracasado, a aquellos que han tenido éxito y aquellos que se han limitado a salir del paso. Las calificaciones, en general, tratan de distribuir a los estudiantes en categorías en función de la cantidad o nivel de aprendizaje en relación con otros estudiantes (Bloom, op. cit)

Predictores de calificaciones escolares han sido repetidamente estudiados (Carabaña, 1979; INCIE, 1976; Rodríguez-Espinar, 1982; Sánchez Cabezudo, 1986; Pelechano, 1977, 1987, 1989; Alvaro, et. al., 1990; citados por Pardo, op. cit.) encontrando múltiples covariaciones entre rendimiento académico y variables psicológicas, pedagógicas y sociales diversas.

Entre las variables *psicológicas* relacionadas con el rendimiento académico, suelen citarse los factores o aptitudes intelectuales (inteligencia general y aptitud verbal) como los que obtienen correlaciones más elevadas. Los factores de personalidad mencionados en los trabajos sobre los predictores de rendimiento académico han sido muchos y variados; y, aunque no aparecen resultados coincidentes cuando se utilizan rasgos de personalidad, sí se han obtenido relaciones significativas al utilizar determinados aspectos motivacionales, como la motivación intrínseca, el interés por el estudio, el autoconcepto general y académico, el nivel de ansiedad, etc.

Los factores *pedagógicos* que suelen aparecer como favorecedores del rendimiento académico son: una buena planificación del estudio, la implementación de métodos de instrucción personalizados y determinados aspectos relacionados con la percepción que se tiene del profesor, del centro y de la interacción con sus compañeros.

Por lo que se refiere a las variables *sociológicas*, estudiosos del tema han señalado que rendimiento escolar no dependía exclusivamente de las capacidades intelectuales en abstracto, sino que está determinado por factores extraescolares, especialmente de tipo social del alumno. Se ha encontrado que rendimiento correlaciona positivamente con la clase social (relación mediatizada por otras variables intermedias como lenguaje y ocupación de los padres), así como el nivel cultural de los miembros de la familia. Estos indicadores, son apoyados por la encuesta Coleman (1966, citado por Vazquez, op. cit.) que dio por resultado que el factor más importante de influencia en la diferencia de rendimiento de los educandos es la procedencia social de los mismos.

El concepto de "origen social", está compuesto de múltiples dimensiones, divisibles en dos grupos: por un lado, las que se refieren al nivel de vida material (ingreso, tipo de vivienda, composición familiar, categoría ocupacional de los padres, etc.); y por otro, los referidos a las condiciones culturales, como el nivel educativo de los padres, actitudes y valores hacia la educación, patrones lingüísticos, hábitos de estudio y de esparcimiento, objetos culturales como libros, revistas, juguetes, etc. (ver Tedesco, 1983; citado por Vazquez, op. cit.). Los indicadores normalmente utilizados para la ubicación en el estatus socioeconómico eran la categoría del ingreso, la categoría ocupacional del jefe de familia y las condiciones materiales de vida en general. La mayor parte de las investigaciones realizadas sobre el problema de

rendimiento escolar desde los años sesentas han dado como resultado, efectivamente, que la procedencia de clase (o estrato) es uno de los factores que más alto correlaciona con las diferencias de rendimiento (Husen, 1975; citado por Vazquez, op. cit.).

Bajo la perspectiva de Boggiano y Ruble (en prensa) en que debe emerger un modelo de los principales componentes de la orientación al logro, así como antecedentes y consecuencias; se enfocó el interés central de esta investigación al pretender estudiar la relación entre conductas parentales y orientación al logro, hipotetizando que características específicas de esta relación, puede ser uno de los antecedentes centrales de los procesos de logro en niños y que brindaría una estructura de desarrollo además de una conceptualización más profunda y completa, como lo apunta Weiner (1979). Si bien es presuntuoso querer llegar a construir un modelo de los componentes de la orientación al logro en niños, si se planteó como meta, por lo menos identificar factores que contribuyeran a su entendimiento.

II. - CAPITULO 2

FAMILIA Y RELACIONES PARENTALES

FAMILIA

La familia y la escuela son reconocidas como las instituciones sociales de mayor importancia (Hess y Holloway, 1984). Desde la perspectiva ecológica y teoría sistémica los aspectos relacionados con el ambiente familiar y escolar son especialmente importantes para el desarrollo (Moss, 1976; Sameroff, 1983; citados en Lau y Knok, 1992).

Se ha concebido a la familia como el núcleo de socialización temprana, ya que es en los primeros años de vida que transcurren en el seno familiar, donde se constituye el fundamento básico de la personalidad, los aspectos diversos de socialización diferencial en ese período podrían dar por resultado desarrollos diferenciales que se manifiestan en la exigüidad de sus progresos ulteriores tanto en la escuela como en la vida general (Kerber, 1968; en Vazquez, 1989).

Enfocando el interés a la sociedad mexicana Díaz Guerrero (1982); Gómez Robledo (1962); Lewis (1963, 1983); y Paz (1961); (en Eisenberg, 1994) describen caracterizaciones de la familia mexicana. La familia nuclear en esta sociedad está típicamente ensamblada como una cadena con su familia extendida. Cada miembro es responsable de los otros y esto crea una interdependencia grupal y un muy fuerte sentido de identidad familiar. El control del comportamiento social es ejercido principalmente a través de la familia antes de sostenerse en las instituciones sociales.

Dentro de este marco, las oportunidades para expresión individual, autonomía, autosuficiencia y la identidad diferenciada se ven reducidas. La familia protege al individuo mientras demanda lealtad para sí. Las familias extendidas esperan un arreglo jerárquico lineal, donde la edad es el determinante importante del poder, la autoridad y

el control por lo tanto, la inclusión frecuente de tres generaciones dentro del sistema familiar es comprensible. Díaz Guerrero (1982) expone que hay una serie de disposiciones culturales de los mexicanos:

1. Hay una orientación más cooperativa que competitiva y socialmente armoniosa en los niños mexicanos.
2. Los padres hispanos acentúan la autoridad paternal, el respeto, la obediencia, la interdependencia afectiva y la disciplina en sus hijos, caracterizando un estilo de confrontación más pasivo y fatalista hacia los problemas.
3. Con las dimensiones psicológicamente relevantes: orientación cooperativa, un estilo de confrontación pasivo y la interdependencia social, conceptualizan personalismo social, como una característica de los hispanos y latinos.

Con referente de Díaz Guerrero, uno de los investigadores más importantes en el estudio de la familia mexicana se puede visualizar cómo la familia va marcando sellos de identidad, personalidad, conducta y/o comportamiento, disposiciones culturales, etc. ; es por ello que se considera dimensión fundamental en el desarrollo de rasgos de personalidad en la niñez.

No solo la estructura interna de la familia ejerce influencia en el individuo, sino que ésta a su vez es determinada por características sociales, como demuestra Kohn (1977) que los miembros de clase trabajadora y clase media pueden ser diferenciados entre características estructurales de sus trabajos: extensión o cantidad de supervisión, complejidad de sus trabajos y rutina en sus actividades. Kohn postula que los padres generalizan o transmiten sus percepciones de qué características los llevan al éxito en sus trabajos y valoran esas características en sus niños. Consecuentemente, los miembros de la clase trabajadora (en donde sus actividades son supervisadas en alto grado, son poco complejas y altamente rutinarias) tienden a valorar la obediencia y la conformidad en sus hijos; mientras que miembros de la clase media (se caracteriza en que sus actividades laborales son poco supervisadas, más complejas y poco rutinarias) ponen mayor énfasis en evaluar la autodirección y autonomía.

La teoría de Kohn ha recibido considerable apoyo empírico de estudios conducidos en Estados Unidos y otros países (ver Kohn y Schooler, 1983 para resumen citado por Godfrey, et. al.,1996). Además de esto, hay evidencia que al menos de la dimensión de supervisión de su teoría puede ser generalizada a aspectos de la estructura

social además del ocupacional. Olsen (1974, citado por Godfrey, op. cit.) encontró que las madres de familias de tres generaciones, quienes eran supervisadas en el desempeño de su rol familiar por sus suegras, valuaban mayor la conformidad en sus hijos. Madres de dos generaciones (nuclear) con ausencia o falta de supervisión valuaban mayormente la autoeficiencia. Ellis (1978, citado por Godfrey, op. cit.) reporta que los adultos que son supervisados en sus roles económicos, políticos, familiares y religiosos tienen efectos positivos independientes en valorar la conformidad en relación con la autoeficiencia en sus hijos. Estos estudios proveen evidencia a que la dimensión de supervisión de la teoría de Kohn, es generalizable a condiciones de vida adulta, como tipo de ocupación (Lee, 1972 en Godfrey op. cit.)

En cuanto al tipo de familia: ambos padres, uniparentales, recasados, etc., existe discrepancia en los datos empíricos, ya que algunos autores (Necessary y Parish, 1993; Kurdek y Fine, 1993; Smith, 1991; Parish, 1990; Bird y Harris, 1990 y Parish y Parish, 1991; en Andrade, 1998) afirman que los adolescentes de familias integradas evalúan más positivamente a sus familias que los de otras configuraciones o estructuras; mientras que otros autores (Capaldi, Forgatch y Crosby, 1994; Taylor, Casten y Flickinger, 1993; Steinberg, Mounts, Lamborn y Dornbush, 1991; Smetana, Yaw, Restrepo y Braeges, 1991 en Andrade op. cit.) afirman lo contrario o bien que la estructura parece que no es un indicador importante. Andrade (op. cit.) menciona que no se encontraron estudios que informaran acerca del efecto del tamaño de la familia, ni del nivel de escolaridad y ocupación de los padres; pero sí existen evidencias empíricas menos recientes que afirman que la escolaridad y ocupación de los padres afectan el ambiente familiar del adolescente.

Relaciones Parentales

En el proceso de socialización es de importancia la relación padres-hijos, pues dentro de este proceso se dan situaciones de aprendizaje, identificación y/o frustración ya que son los padres (agentes socializadores) quienes brindan castigos, recompensas, aprendizajes, causan frustración, son modelos de identificaciones e ideales, etc., entre otros aspectos que son trascendentes para la conformación de la personalidad. En el desarrollo social del niño, la calidad de las relaciones experimentadas en el hogar y en la escuela, se ha encontrado que es un factor determinante (Moss, 1976).

Investigaciones sobre la influencia de la familia han consistentemente mostrado que la relación padre-hijo es un factor central en el desarrollo social de niño (Bretherton, 1985; Waschs y Gruen, 1982). En esencia los niños que tienen una buena relación con sus padres muestran mejor ajuste social y autoestima. (Demo y colbs., 1987; Gecas y Schawalke, 1986; MacDonald y Parke, 1984). En la sociedad oriental, también se ha reportado que una buena relación con los padres está asociada notablemente con una mayor autoestima; en contraste niños que se relacionaban pobremente con sus padres, mostraron mayores problemas de adaptación y delincuencia en su desarrollo (Dombusch y colbs., 1987; Rollins y Thomas, 1979; todos citados por Lau, 1992).

Son varias las investigaciones en el campo de la influencia de la conducta de los padres sobre conductas en los niños, como son: Jones (1982, citado en Andrade-Palos, 1984) reporta relación entre la habilidad verbal con el desarrollo y uso del lenguaje y el nivel ocupacional de los padres. Crandall, Preston y Rabson (1990, citados por Andrade-Palos op- cit.) encontraron con respecto a la motivación al logro, que ni el entrenamiento, independencia, ni el afecto fueron predictivos en la conducta del logro en los niños, mientras que si lo fueron las recompensas directas de la madre a los esfuerzos de logro y búsqueda de apoyo. En un estudio llevado a cabo por Anderson (citado por Andrade-Palos, op. cit) los resultados hablaban de que los padres de los niños que son líderes exitosos están menos inclinados a proteger a los niños de riesgos normales de la vida, más bien lo que hacen es delegarles la responsabilidades normales. Andrade (op.cit.) encontró que las conductas de afectividad y aceptación de los padres influyen en sus hijos en utilizar un locus de control instrumental, y punitividad de los padres contribuyen a desarrollar un control fatalista. Referente al desarrollo cognitivo del niño, éste también puede ser afectado por las relaciones con los padres y la escuela (Bretherton, 1985; Wachs y Gruen, 1982; en Andrade op. cit.); las investigaciones que se han centrado sobre la influencia de las relaciones en la familia, han encontrado que los niños que tienen una relación positiva con sus padres, tienden a ser mejores en la escuela.

Se ha reportado que patrones de conducta de los padres tienen influencia en sus hijos (Weiss y Shwarz, 1996). Baumrind (1989, 1991) demuestra que un buen ajuste está asociado con padres que usan disciplina firme y consistente y quienes brindan apoyo y afecto; padres que no son convencionales y poco firmes, los hijos tienen

también un buen ajuste, pero con mayor índice de uso de drogas. Los padres que brindan apoyo, y que no son convencionales y permisivos tienen hijos menos competentes, orientados al logro y autoregulados. Mientras que padres más controladores, firmes, rechazantes y tradicionales, tienen hijos cuyas conductas se asocian con falta de responsabilidad social, conformismo y oposición al uso de drogas. Por otro lado, los hijos de padres rechazantes, alejados e indiferentes obtienen índices más bajos de logro y son menos ajustados. Los resultados de Baumrind, han sido apoyados por una serie de investigaciones de Steinberg, Mounts, Lamborn, y Dornbusch (1991) replicando y añadiendo mayor evidencia a la asociación de la utilización de disciplina firme y consistente por parte de los padres a un buen desempeño escolar y pocos problemas internalizados o externalizados de conducta de los hijos; manteniendo el mismo nivel de desempeño después de un año de intervalo; mientras que jóvenes de hogares de padres rechazantes, alejados e indiferentes, sus índices de desempeño son peores.

Mucho se ha escrito e investigado acerca de los procesos que a través de los estilos pueden influir en el desarrollo del niño, Darling (1993) argumenta que para entender estos procesos es necesario separar tres aspectos diferentes en las relaciones parentales: las metas de socialización, las prácticas parentales usadas por los padres para ayudar a los niños a alcanzar esas metas y el estilo parental o clima emocional en el que la socialización ocurre.

Actualmente existen dos cuestionamientos ejes en el estudio de la socialización: 1) ¿Cuáles son los modelos o patrones parentales? , y 2) ¿Cuáles son las consecuencias en el desarrollo del niño de los diferentes modelos parentales? Existe un consenso general acerca de que las prácticas parentales influyen en el desarrollo del niño; investigaciones pioneras en el campo de la socialización reconocen que las conductas parentales individuales, son parte del ambiente de muchas otras conductas, por lo que la influencia de una conducta específica, podría no ser fácilmente dilucidada.

Los estilos parentales se desarrollaron inicialmente para describir el medio ambiente parental. Para este propósito se realizaron inicialmente análisis cualitativos, y posteriormente cuantitativos, para evaluar los estilos parentales enfocados en tres

componentes particulares: la relación emocional entre padres e hijos, las prácticas y conductas parentales, y el sistema de creencias de los padres. Por lo que los investigadores de diferentes perspectivas teóricas, enfatizan diferentes procesos a través de los cuales los padres influyen en sus hijos. Darling (op. cit.) en su revisión de la literatura al respecto, caracteriza tres diferentes modelos dependiendo del objeto de estudio en los estilos parentales: (1) el modelo psicodinámico, (2) modelo de aprendizaje y (3) modelo o sistema de creencias.

Modelo Psicodinámico.- los investigadores quienes trabajan desde una perspectiva psicodinámica concentran sus esfuerzos sobre las relaciones emocionales entre padres e hijos y su influencia en el desarrollo psicosexual, psicosocial y de personalidad del niño. Estos teóricos argumentan que las diferencias en las relaciones emocionales entre padres e hijos, deben necesariamente ser resultado de las diferencias en los atributos parentales, y muchos investigadores se enfocaron sobre actitudes como los atributos de importancia, argumentando que las actitudes ayudan a determinar tanto las prácticas parentales y conductas más específicas que dan significado a las prácticas. Trabajos que se enfocaban sobre los procesos emocionales implícitos en los estilos parentales, trataban de hacer un puente entre la separación de actitudes parentales y conductas específicas que se pensaban producían por el cúmulo de conductas, lo que Schaefer (1959) llamo nivel “ molar”. Estos atributos molares incluían entre otros, autonomía, ignorancia, castigo, percepción del niño como una carga, uso del miedo como control, y expresiones de afecto (Shaefer, 1959; 1965; todos en Darling. op. cit.). Shaefer utilizó esta concepción para organizar los atributos en una tipología de estilo parental, creyendo capturar tanto actitudes y prácticas.

Modelo de Aprendizaje.- los estudios que se enmarcan dentro de este modelo, son los guiados por investigadores quienes se acercaban a los estilos parentales desde perspectivas conductistas y de aprendizaje social; al mismo tiempo que ellos buscaban categorizar estilo parental de acuerdo a las conductas parentales, pero ellos se enfocaban en las prácticas, en vez de las actitudes. Porque las diferencias en el desarrollo del niño, se pensaban reflejaban las diferencias en los ambientes de aprendizaje a los cuales habían sido expuestos, mediciones del estilo parental fueron diseñadas para capturar patrones de conducta que definían estos ambientes (Sears, Maccoby y Levin, 1957; Whiting y Child, 1953). En estos acercamientos, se utilizó el

análisis factorial para identificar control, como un atributo conductual inmerso en los patrones que se relacionaban con ciertas prácticas, como el uso de castigo físico, tolerancia a la masturbación, sanciones sobre agresiones, seguimiento de reglas, etc. El estilo parental fue utilizado para resumir los resultados de muchos análisis realizados sobre prácticas parentales específicas. Como las teorías pioneras que diferían en su énfasis sobre el control (Watson, 1928) y crianza (Freud, 1933; Rogers, 1960), así lo hicieron las dimensiones utilizadas para describir estilo parental en sus investigaciones empíricas sobre socialización. Para Symonds (1939) estas dimensiones incluían aceptación/rechazo y dominio/sumisión; para Baldwin (1955) afecto/hostilidad y alejamiento/involucramiento; para Schaefer (1959) amor/hostilidad y autonomía/control; para Sears (1957) afecto y permisividad/exigencia; y para Becker (1964) afecto/hostilidad y exigencia/permisividad (citados en Darling, op. cit.). Se apunta la similitud en las dimensiones propuestas por los diferentes autores.

Modelo o Sistema de Creencias.- Con Baumrind (1966) emergió un modelo teórico que incorporaba los procesos emocionales y conductuales, que eran tomados en cuenta en la conceptualización del estilo parental en los modelos anteriores, y sumando un énfasis más en el sistema de creencias o valores de los padres. Para Baumrind, la socialización del niño incorpora necesariamente las demandas de otros, mientras se mantiene un sentido de integridad personal como un elemento clave en el rol de padres. Definiendo estilo parental como los valores y creencias de los padres, que guían sus roles como padres y el cuidado de los niños, ayudando a definir naturalmente patrones de afecto, prácticas y valores.

La operacionalización de los estilos parentales de Baumrind (1967, 1971; en Darling op. cit.) fue diferente de las investigaciones anteriores en distintas maneras: (1) En vez de organizar las demandas de los padres de control linealmente desde alto y bajo, ella distinguió cualitativamente tres diferentes tipos de control parental: permisivo, autoritarios y estrictos, y (2) argumentaba que dicha configuración no estaba exenta de ningún aspecto de los padres (ideología, demandas maduras o el uso de técnicas específicas de disciplina), y que la configuración dependía de muchos otros aspectos.

A través de las investigaciones que se han centrado en las relaciones padres-hijos, se han manejado diferentes constructos inmersos en esta diada, como estilos de control, de autoridad, de crianza o estilos parentales. A continuación, se expondrán algunos acercamientos teóricos de patrones parentales, que se consideran importantes en cuanto al trascendencia de sus explicaciones.

Un concepto trabajado inicialmente en esta línea es *control psicológico* por Becker (1964) y Schaefer (1965 a, 1965 b). Becker (op. cit.) infirió del trabajo de AllinSmith (1960) y MacKinson (1938) que se trataba de *disciplina psicológica* como conducta parental. Disciplina psicológica fue concebida con dos extremos: por un lado disciplina con orientación amorosa negativa, técnicas asertivas, como castigo físico, gritos, órdenes enérgicas y amenazas verbales; y en el otro extremo disciplina con orientación amorosa positiva, caracterizada principalmente por alabanzas y razonamiento por y con el niño.

Schaefer (1959, 1965 a, 1965 b), con base en el análisis factorial de las respuestas de los niños y los padres a su Child Report of Parent Behavior Inventory (CRPBI) obtuvo tres factores: Aceptación versus Rechazo, Control Firme versus Control Laxo, Autonomía Psicológica versus Control Psicológico. Las escalas que definieron el último factor (Autonomía psicológica vs. Control Psicológico) fueron: Intromisión, Dirección Parental y Control a través de culpa; y otras escalas que también cargaron en los dos factores: Posesivo, Protector, Regañón, Evaluación Negativa, Estricto y Castigo. Schaefer (1965 b, p.555) nombra a este factor Autonomía Psicológica vs. Control Psicológico porque las “escalas definidoras incluyen métodos psicológicos de control de las actividades y conductas del niño, que no permitirían su desarrollo como un individuo separado de los padres”.

Señala Barber (1996) que estos primeros trabajos, convergen en que el control psicológico es un tipo de control que potencialmente inhibe el desarrollo psicológico a través de manipulación y explotación del lazo o relación padre-hijo (retiro de amor e inducción de culpa), negativo, expresiones cargadas de afecto y crítica (decepción, vergüenza) y excesivo control personal (posesivo y protector). Haciendo una distinción específica entre control psicológico y control conductual. El control psicológico, se refiere al control que intenta imponerse sobre el desarrollo psicológico

y emocional del niño (procesos de pensamiento, autoexpresión, emociones y afecto a los padres). El control conductual en contraste, son conductas parentales que intentan el manejo de la conducta del niño. Barber (op. cit.) sugiere que algunas formas de control o manejo psicológico por los padres parece ser positivo, como el uso del razonamiento que alienta la consciencia y la sensibilidad hacia las consecuencias (ver revisión por Grusec y Goodnow, 1994); pero también el control psicológico como una dimensión parental, ha sido conceptualizado exclusivamente como una forma negativa de control. No ha sido claro el entendimiento de la naturaleza y los efectos del control psicológico, por ejemplo limitaciones al respecto en la tipología de Baumrind (Barber, op. cit.): el prototipo autoritario ha típicamente incluido tanto formas de control psicológico y no-psicológico; ya que los efectos de estos tipos de control pueden ser muy diferentes, una diferencia que no es perceptible si ambas formas de control son conjugadas.

En la teoría acerca del rol del control psicológico en el proceso de socialización, es de utilidad enfocarlo a dos interrogantes relacionadas: 1) ¿Si el control psicológico difiere de otro tipo de control? ¿Cómo? 2) ¿Si está relacionado con aspectos específicos del desarrollo del niño? ¿Cómo? (Barber, op. cit.). Este acercamiento de Barber, es consecuente con Steinberg (1990) quien ha contrastado el control psicológico con el control conductual. La distinción, parece estar particularmente en el conflicto o contraste del individualismo - se maximiza la libertad y la autonomía del individuo- y el colectivismo - la sumisión hacia la voluntad de la sociedad (ver Peterson, 1995). La paradoja ha sido reconocida al nivel de personalidad individual y competencia social, distinguiendo entre las dimensiones de las experiencias psicológicas (autonomía emocional y psicológica) y conductual (aceptación de leyes y reglas) del niño (Barber, op. cit.).

Miller, McCoy, Olson y Wallace (1986), Rollins y Thomas (1979) puntualizan que la distinción entre estos dos conceptos se focaliza, en qué tanto se incita a la socialización por la cantidad de control ejercitado sobre el niño, con respecto específico al nivel de control, umbral crítico del control y el control natural lineal vs. curvilíneo. Así que el cuestionamiento es qué tanto control es bueno o malo para el niño, o en qué áreas de la vida del niño el control facilita o inhibe.

Steinberg (op. cit) se refiere a la paradoja que el control puede ser tanto inhibitorio (control psicológico) como facilitador (control conductual) del desarrollo humano, ambos paralelos entre la distinción de las tendencias humanas hacia la autonomía y la conformidad. Existe literatura que implica que el control psicológico debería tener efectos particulares en problemas internalizados en los niños, y que el control conductual debería tener mayores asociaciones con problemas externos. Controlar psicológicamente involucra la presión de socialización, y ésta es no responsiva a las necesidades emocionales y psicológicas del niño (Maccoby y Martín, 1983), por lo que reprime las expresiones de autonomía e independencia (Baumrind, 1965, 1978; Hauser, 1991; Hauser et. al., 1984), y no impulsa las interacciones con otros (Baurind, 1965, 1978; Hauser, 1991; Hauser et. al., 1984 todos en Barber op. cit.). El control psicológico se ha encontrado consistentemente correlacionado con patrones marcados por sentimientos de culpa, autoresponsabilidad, confesión y expresiones no directas e indirectas de agresión (Becker, 1964) dependencia (Baumrind, 1978; Becker, 1964), alineación (Baumrind, 1968), aislamiento social (Hauser, 1991; Hauser et. al., 1984; Siegelman, 1965) baja autoestima (Coopersmith, 1967) y sentimientos depresivos (Allen, Hauser, Eickholt, Bell & O'Conner, 1964; Barber et. al., 1994; Burbach y Bourdin, 1986; Fauber et. al. 1990. Barber (op. cit.) recientemente comprueba que el control psicológico en comparación del control conductual demuestra ser un único predictor fuerte de conductas internalizadas tales como depresión y de conductas externalizadas como delincuencia. Esta evidencia se relaciona con otros estudios en los cuales el control psicológico se ha encontrado como único predictor de soledad (Freeman y Barber, 1996) y desordenes alimenticios en adolescentes (Jensen y Barber, 1995; todos en Barber op. cit.)

Rollins y Thomas (1974) identificaron dos variables acerca de la influencia parental que son críticas en la socialización de los niños: técnicas de control parental y apoyo parental. Control se refiere al tipo o grado de intensidad de los intentos de influencia (disciplina) de los padres, en donde se incluyen aspectos como: autoritarismo, autoritario, coerción, control, demanda, disciplina, dominancia, permisividad, poder, castigo, etc. Los intentos de control son definidos como conductas del padre hacia el hijo con la intención de dirigir la conducta del hijo de una manera deseable para los padres. Operacionalmente es la suma de las frecuencias, sugerencias, direcciones, castigos o amenazas de castigos, imposición de reglas y

restricciones, explicaciones, etc. El término apoyo lo definen los autores como una conducta manifestada por un padre hacia su hijo, que hace que el hijo se sienta bien en presencia del padre; incluye aspectos como: aceptación, afecto, hostilidad, amor, negligencia, crianza, rechazo, apoyo y calor. Operacionalmente es una variable cuantitativamente continua que equivale a la suma de frecuencias de conductas parentales hacia el hijo, tales como: premio, aprobación, ayuda, cooperación, afecto, etc.

En una línea de investigación separada Hauser(1991); Hauser et. al., (1984) han enfatizado que las conductas de los padres son muy congruentes con control psicológico. Para Hauser los intercambios momento a momento entre los padres e hijos pueden también facilitar (permitir) o restringir(forzar) las interacciones que son críticas en el desarrollo del ego del niño. Interacciones facilitadoras permiten individualidad por la explicación, expresión de curiosidad y un compromiso mutuo de resolución de problemas. Por otro lado, interacciones restrictivas, por ejemplo: devaluación, enjuiciamiento, excesiva gratificación, distracción, negación o muestra de indiferencia, interfiere en el desarrollo de la individualidad.

Schaefer (1969 citado por Maccoby, op. cit.) analizó variables acerca de las prácticas de crianza de diferentes estudios al respecto, mostrando que pueden ser ordenados en un patrón de dos variables ortogonales: afecto/hostilidad y control/autonomía. Becker (1964 citado por Maccoby, op. cit.) propuso dos variables similares: afecto (aceptación) versus hostilidad (rechazo); restrictivo versus permisivo. Aunque las dos dimensiones de Becker son un buen porcentaje de la varianza en actividades parentales, hay factores adicionales que han surgido de estudios individuales, tales como responsabilidad orientada a la crianza (Sears, 1957) y calma indiferente versus ansiedad emocional (Becker, 1964). Maccoby (op. cit.) dice que en estos estudios, las técnicas disciplinarias tienden a clasificarse en dos encabezados principales. (1) "poder-disciplina asertiva", incluye castigos físicos, gritos, ordenes violentas y amenazas; y (2) disciplina con "orientación amorosa", incluye mostrar desilusión, aislamiento, retiro de amor, alabanza, dar afecto contingente y razonamiento.

Análisis de variables parentales estudiadas por Baldwin (1955), revelaron una gran dimensión afecto/fríaldad, pero también otras dos dimensiones ortogonales las cuales corresponden claramente a la dimensión restrictivo/permisivo: democracia versus autocracia e involucramiento emocional versus separación.

Otros estudios basados en los reportes de los niños de la actitudes de crianza de los padres, diferenciaron dos dimensiones: (1) brindar autonomía psicológica versus control psicológico (control guiado a despertar culpa o ansiedad); y (2) control firme versus control laxo (Burger & Armentrout, 1971; Schaefer, 1965; citados por Maccoby, op.cit.)

Diana Baumrind (1968, 1971, 1989a, 1991a, 1991b) condujo uno de los estudios longitudinales más comprensivo para examinar los efectos de los estilos parentales en el desarrollo de los niños de 3 a 15 años. La conceptualización de Baumrind de los estilos parentales está basada en una tipología acerca del estudio de las prácticas de socialización de la familia. Este abordaje se centra en la configuración de diferentes prácticas parentales y asume que el impacto de cualquier práctica depende; en parte, de la disposición o adaptación de todos los otros. Los elementos parentales principales como: afecto, involucramiento, demandas maduras y supervisión producen variaciones en como los niños responden a las influencias parentales. Desde esta perspectiva, el estilo parental es visto como una característica de los padres que altera la efectividad de las prácticas de socialización de la familia y de la receptividad del niño a tales prácticas (Darling & Steinberg, 1993).

La tipología de los estilos parentales de Baumrind (1971) identifica tres patrones diferentes cualitativamente de autoridad parental: autoritarios, estrictos y permisivos (*authoritarian, authoritative y permissive*). (Se toma en cuenta la traducción de los términos, empleada por Craig, 1992)

Fue de importancia, los hallazgos de Baumrind, que los padres quienes diferían en el uso de autoridad, también diferían en otras dimensiones, dando sustento empírico también como conceptual a la tipología. Por ejemplo, los padres quienes sus prácticas de control respondían a los patrones permisivos o autoritarios, también se encontró que hacían pocas demandas maduras, comunicaban menos efectivamente y más

unilateralmente, y cuidaban y controlaban menos que los padres estrictos (Baumrind, 1967).

La validación empírica de la tipología de Baumrind, cambio el énfasis de la investigación de los estilos parentales, y marcaba la importancia de contar con el análisis de factores. Sin embargo, en teoría los patrones autoritarios, estrictos y permisivos, fue solamente basada en la dimensión de autoridad parental, aunque en realidad la distinción fue asociada también con otros atributos parentales. Por ejemplo, Baumrind (1966) admitió conceptualmente que los padres que diferían en su estilo de autoridad, podrían ser igualmente afectuosos y amorosos, empíricamente ella encontró que al comparar a los padres estrictos, tanto padres autoritarios y permisivos fueron similares en su desinterés, en la ineffectividad de sus estilos de comunicación, y el uso pobre de demandas maduras. Estos resultados se cuestionaron la validación de las dimensiones parentales ortogonales, como lo habían hecho investigadores anteriores. El modelo de Baumrind(1967, 1971*) difería de otros teóricos en el paradigma de la socialización, puntualizando que el niño también contribuía en su propio desarrollo, a través de la influencia con sus padres, en la posibilidad de que las diferencias temperamentales de los niños podrían alterar la conducta de los padres (Baldwin, 1948 en Darling y Steinberg, op. cit.). Baumrind (1989) trató de separar conductas de los padres y conductas de los niños, por ejemplo, intentó evaluar los intentos de conseguir sumisión u obediencia de los padres, independientemente de la sumisión u obediencia de los hijos (Baumrind, 1967; 1971^a; 1971b). Esto le permitió definir estilo parental, como una característica de los padres, en vez de relación padre-hijo. Esta distinción es crucial, porque modelos precedentes asumían que los niños eran influenciados, pero no influían a sus padres (Darling y Steinberg, op. cit.). Baumrind veía los procesos de socialización como dinámicos; hipotetizaba que los estilos parentales eran alterados por qué tan abiertos o permisivos eran los niños, hacia las demandas o intentos de socialización de sus padres

Posteriormente Maccoby y Martin (1983), organizaron y recopilaron estudios y/o investigaciones acerca de la relación parental con hijos de diferente sexo, obteniendo la siguiente clasificación: (1) cómo o si los padres tratan a los niños y niñas diferente, (2) cómo o si hay características diferentes en la conducta de madres y padres; (3) cómo o si los niños y niñas difieren en su reacción a la práctica de

socialización, y (4) cómo las relaciones difieren en la pareja padre-hijo del mismo sexo versus sexo contrario.

Maccoby (op. cit.) indica que las metas de socialización de los padres, pueden ser vistas dentro de un rango que va de lo específico, se quiere que los niños desplieguen ciertas conductas (decir “gracias” o “por favor”, colgar su ropa); a lo general, se aspira que sean corteses, limpios, con buenos modales. Los esfuerzos de socialización pueden ser también pensados en términos muy generales: como alentar el *funcionamiento óptimo* en los niños, este resultado global varía con la edad del niño, sexo y la cultura.

Maccoby & Martin (1983) dentro de esta línea de investigación transforman la tipología de los estilos parentales de Baumrind (padres autoritarios, estrictos y permisivos) y caracterizan a las familias de acuerdo a sus niveles de demanda parental (control, supervisión, demandas maduras) y responsabilidad de los padres (afecto, aceptación, involucramiento). Redefiniendo los estilos parentales en términos de las interacciones entre estas dos dimensiones, produciendo una tipología cuádruple. Una diferencia primaria entre el modelo de Baumrind y la redefinición de Maccoby y Martin es la diferenciación entre dos tipos de estilos parentales permisivos.

La tipología extendida de los estilos parentales distingue entre los no demandantes que varían en sus niveles de responsabilidad. Padres que se caracterizan por bajas exigencias y/o demandas y alto compromiso de responsabilidad, tipifican el estilo indulgente. En contraste, padres que no son demandantes ni responsables muestran un patrón indiferente, negligente o no involucrado (Baumrind, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991; Maccoby & Martin, 1983; en Glasgow et. al. 1997). Este modelo parental también distingue entre familias demandantes que varían en sus niveles de responsabilidad. Los padres autoritarios son altamente demandantes y califican bajo en la dimensión de responsabilidad. Mientras que los padres estrictos (*authoritative*) mantienen un efectivo balance entre altos niveles de demanda y responsabilidad. (Baumrind, 1991; Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts & Fraleigh, 1987; en Glasgow et. al. op. cit.)

Enseguida se exponen la caracterización de cada una de los estilos parentales del modelo de Maccoby y Martin (1983).

I. Permisivo-indulgente.- Para Baumrind los padres clasificados como permisivos son aquellos que son tolerantes, muestran una actitud de aceptación hacia los impulsos del niño, incluyendo impulsos sexuales y agresivos, son poco punitivos y evitan siempre que es posible, ser autoritarios o imponer control o restricciones; hacen pocas demandas para conducta madura (modales, realizar tareas); ellos permiten a los niños regular su propia conducta y tomar sus propias decisiones, y tienen pocas reglas para controlar el horario de sus hijos (hora de acostarse, de comer, ver T.V.). Sin embargo se apunta que son más responsables de los que ellos demandan. No son tradicionales y enfatizan la libertad, bajo el control.

II. Autoritario- Autocrático.- en el patrón autoritario, las demandas de los padres a los niños no están balanceadas por la aceptación o las demandas de sus hijos. Sin embargo, es entendido que los niños tienen necesidades que los padres están obligados a satisfacer, el poder asertivo de los padres implanta estrictos límites para la expresión de éstas. Las órdenes de los padres toman forma de edictos. Las reglas no son discutidas y deben ser aceptadas sin ningún consenso o convenio. Los padres son devotos de fuertes valores para mantener su autoridad y suprimen cualquier esfuerzo de los niños por cambiar esta situación. Si los niños no siguen los requerimientos parentales, son castigados severamente (con frecuencia físicamente).

Los padres que se incluyen dentro de este grupo, tienen puntajes altos, en varias o todas de las siguientes categorías:

1. Intentan formar, controlar y evaluar la conducta y actitudes de sus hijos de acuerdo con un absoluto standard.
2. Valoran la obediencia, el respeto a la autoridad, el trabajo, la tradición y la preservación del orden.
3. Desaprueban verbalmente dar y tomar entre padre e hijo.

III. Estrictos- Recíproco.- Al describir a este grupo, Baumrind expone que es inevitable el hecho de que los padres tengan más poder, más conocimientos y habilidades, más control sobre los recursos que los niños, y son ellos los que poseen el poder físico. El poder de los niños radica en su habilidad de no producir estrés y producir placer en los padres, este poder depende también del consentimiento parental, en el sentido que refleja la aceptación de la obligación de ser responsables de las necesidades, deseos, etc., del niño. Es esta la razón, por la que se utiliza el término de recíproco.

Este patrón estricto- recíproco, incluye los siguientes elementos:

1. Expectativas de una conducta madura del niño y un claro standard de conducta.
2. Firme cumplimiento de reglas y estándares, usando órdenes y sanciones cuando es necesario.
3. Fomento a la independencia e individualidad del niño.
4. Comunicación abierta entre padres e hijos, escuchando los padres el punto de vista de los niños, así como también expresando el propio.
5. Reconocimiento de los derechos, tanto del padre como del niño.

IV. Negligente-Alejado (no involucrado).- Involucramiento, se refiere al grado en el cual los padres están comprometidos en su rol de padres y alentar el desarrollo óptimo del niño. La variabilidad de involucrarse, particularmente en esta relación es mucha, aunque se distingue que un padre no involucrado, parece estar motivado por hacer cualquier cosa que minimice el tiempo con el niño y la interacción con él.

Los padres negligentes- alejados, no son demandantes ni responsables: No estructuran ni supervisan, no brindan apoyo, pero podrían ser activamente rechazantes o más descuidados del todo en su responsabilidad de la crianza de los hijos.

La definición operacional de estos cuatro prototipos *-permissivos, autoritarios, estrictos y rechazantes-* difiere en cierto modo dependiendo del contexto social, periodo

de desarrollo y método de evaluación, pero todos cumplen ciertas características esenciales (Baumrind, 1991). En los estudios longitudinales de Baumrind, como ya se apuntó, se examinan los efectos de los estilos parentales en el desarrollo de los niños (3 a 15 años): En sus más recientes reportes (1989^a, 1991^a, 1991b) del Tiempo 3 (15 años), identificó 7 estilos o dimensiones parentales: Autoritario, Democrático, No-Directivo, Estricto-Directivo, No Estricto-Directivo, No Comprometido y Bondadoso (Good Enough). Sus resultados demuestran que el estilo **Autoritario** (padres que usan disciplina firme y consistente, brindan apoyo y afecto) está asociado con un buen ajuste en los adolescentes; el estilo **Democrático** (padres que no son convencionales y permisivos) sus hijos reportan un índice mayor de uso de drogas que los provenientes de hogares de Control Firme o Autorizado, pero son similares en otros aspectos. El estilo o dimensión **No-Directivo** (padres que brindan control o apoyo, no son convencionales o permisivos) son menos competentes, orientados al logro y autoregulados que adolescentes que provenían de hogares Autoritarios o democráticos. El estilo **Directivo** (padres que son controladores, firmes, rechazantes y tradicionales) se asocia falta de responsabilidad social, son conformistas y se oponen al uso de drogas. Los adolescentes de un hogar **Autoritario-Directivo** (uno de los subtipos directivos en el que los padres son altamente intrusos) tienen ligeramente peores resultados que el estilo **No-Autoritario-Directivo** (otro subtipo directivo, en el que los padres no son tan intrusos). En el estilo **No Responsable** (los padres son rechazantes, alejados, indiferentes) se reportan los índices más bajos de logro, y son los menos ajustados. El último estilo **Bondadoso** (son padres que tienen puntajes moderados en todos los estilos parentales) los adolescentes son moderadamente competentes. Estos resultados son competentes con su teoría y los resultados de sus investigaciones anteriores (T1, T2).

Estudios recientes muestran que el impacto de los estilos parentales, en áreas como el ajuste de los adolescentes difiere dependiendo del contexto social que les da significado (Chao, 1994). Los sistemas culturales son estructuras interpretadas que dan significado a las interacciones diarias. Los estilos parentales, pueden tener diferentes implicaciones, cuando se considera en términos de sistemas culturales operantes dentro de la familia y la comunidad. En culturas asiáticas, por ejemplo, algunos aspectos de altas demandas de los padres simbolizan interés e involucramiento con sus hijos. De acuerdo con Chao (op. cit.), el control parental en familias asiáticas frecuentemente representa un tipo organizacional de control, que es usado para promover y mantener la

armonía familiar. Análisis "Path " por género y grupo étnico, exploran la extensión en el que procesos familiares de diversos grupos culturales crean conductas similares.

Basándose en una revisión que hace Andrade-Palos (op. cit.) afirma que existe una clara relación entre las conductas del niño y la forma en que los padres interactúan con él. Sin embargo, parece ser que esta influencia es mayor en conductas socialmente aprendidas que en conductas cognoscitivas.

Hasta este momento la mayoría de los estudios que se llevan a cabo con respecto a la influencia de los padres, se enfocan solamente al análisis de las actitudes maternas, pero existen evidencias empíricas que sugieren el estudio de la influencia de ambos padres como entidad familiar, ya que si bien la madre tiene mayor contacto con el niño, también existe contacto con el padre y es quizá la influencia de ambos lo que determina un efecto múltiple(Blum, 1979; Klein, Plutchik y Conte, 1983; Parish y Eads, 1987; Ferguson y Allen, 1988, citados por Andrade-Palos, op. cit.).

La diferencia de actitudes de los padres hacia niños y niñas es un factor importante porque, de alguna manera está influyendo en la determinación de patrones conductuales hacia los hijos y por lo tanto, sugiere análisis separados de niños y niñas (Hart, 1987; Kell y Aldous, 1990; Devereux y otros, 1979, citados por Andrade-Palos, op. cit).

Por otro lado, también se ha planteado la posibilidad de que existan diferencias en niños y niñas debidas a la percepción que éstos tienen de acuerdo a su sexo, de las mismas conductas de los padres; esto es, que patrones similares de conducta de los padres tengan diferentes efectos en niños y niñas (Klein y otros, 1983). Pero, se considera que existe poca evidencia empírica al respecto (Baumrind, 1986).

En una investigación más reciente con población mexicana Andrade, (1998) examina la relación entre ambiente familiar, características de personalidad y conductas de los adolescentes. Ambiente familiar se enmarcó como los aspectos, dimensiones o factores que el adolescente considera más importantes en su vida, definiéndose finalmente como la percepción que el adolescente tiene de la relación con su papá, con su mamá, con sus hermanos y relación de sus papás entre sí. Acerca de la relación con

papá y mamá se constituyeron ambas con cuatro dimensiones: Apoyo, Comunicación, Rechazo y Aceptación. Estas dimensiones se conceptualizan como; Apoyo: percepción del hijo(a) acerca de que su madre/padre lo ayudan, se interesan por él(ella) y lo hacen sentir que es importante para ellos; Comunicación: el hijo(a) percibe que puede expresar lo que siente a su padre/madre, les platica sus problemas y ellos escuchan sus opiniones; Rechazo: el hijo(a) siente que su madre/padre cuestionan todo lo que hace, lo regañan o se enojan con él (ella) por cualquier cosa; y Aceptación: se refiere básicamente a respeto y aceptación que el hijo siente de parte de su padre/madre.

Tras la revisión teórica en el ámbito de las relaciones parentales, se puede constatar que la convivencia y trato entre padres e hijos está asociada a diferentes conductas, rasgos psicológicos, etc. en los hijos; de acuerdo a diferentes dimensiones de conductas parentales (apoyo, rechazo, control, afecto, autoridad, responsabilidad, supervisión, involucramiento, etc. estudiadas por diferentes autores). Esta relación es importante por el grado de influencia y determinación en diferentes aspectos conductuales y psicológicos de los hijos, que tiene que irse aclarando con investigaciones empíricas, ya que es trascendental también pues marca o guía la vida presente y futura de los niños.

Correlatos entre Ambiente Familiar, Relaciones Parentales, Orientación al Logro y Desempeño Escolar.

El primer estudio de cierta importancia que se hizo en torno a la influencia del medio familiar en los resultados escolares fue el de Frazer (1960, citado por Vazquez op. cit.), en él la autora exploró las variables específicas en que se traduce el ambiente psicológico familiar. Clasificó el medio familiar según el nivel cultural, uno material, otro de actitudes ante los estudios y un último nivel de afectividad. En cada uno de estos niveles distinguió varios puntos a los que dio categorías numéricas. Los puntos para cada nivel eran los siguientes: 1) Cultural: escolaridad de los padres y cantidad y calidad de libros, revistas y periódicos que se leen en el hogar; 2) Material: ingreso, ocupación del padre, número de hijos y condiciones de la vivienda; 3) Actitudes: postura de los padres respecto de la futura profesión de sus hijos (intereses y elección adecuada) y estímulo de los padres al trabajo de los hijos, y 4) Afectividad: impresión general sobre

el ambiente familiar (los cuidados y la disciplina de la casa), trabajo eventual de la madre y existencia de alguna situación familiar anómala. Se calcularon los coeficientes de correlación de cada uno de estos puntos con el cociente de inteligencia de los educandos y con los resultados escolares, y la diferencia entre ambos indicaba la medida en que el factor del caso influye en el rendimiento, por lo que los principales factores influyentes fueron: los ingresos; la actitud de los padres con respecto a la futura profesión del hijo; y el estímulo de los padres al trabajo del hijo.

En Inglaterra la Comisión Plowden llevó a cabo una gran encuesta que comprendió 3,300 niños inscritos en 173 escuelas. La investigación se centró en tres dimensiones: a) actitudes de los padres respecto a los estudios de sus hijos; b) condiciones de vida en el hogar, y c) diferencias entre las escuelas (y entre niveles dentro de cada escuela). Algunos resultados de esta encuesta fueron: 1) que el éxito escolar de los niños se correspondía con las altas aspiraciones de sus padres en torno de la educación de aquéllos, y que las altas o bajas aspiraciones se relacionan respectivamente, con altos y bajos estratos socioeconómicos (medidos por la profesión del padre); 2) que la variable que con mayor fuerza explica las diferencias de rendimiento escolar es la actitud de los padres (aspiraciones, educación que el niño recibe en el hogar, la atención que se le presta al infante, etc.), en términos globales, pero no tiene el mismo poder explicativo en todos los niveles escolares, ya que en los primeros grados de primaria son más importantes las condiciones de vida en el hogar y las diferencias entre las escuelas. En los últimos grados de la primaria la actitud de los padres duplica la fuerza explicativa de las condiciones de vida y triplica la de las diferencias entre las escuelas (Husen, 1975; citado por Vazquez, op. cit.).

Padua (1974; citado por Sanchez, 1995) remarca igualmente la importancia de los factores socioculturales en el rendimiento escolar; de esta manera, menciona como los niños que provienen de los grupos sociales menos favorecidos pueden ser los que tengan una mayor probabilidad de encontrarse culturalmente en desventaja, es decir que su socialización y adaptación será la menos indicada para el desarrollo de sus potencialidades; así, estos factores ambientales pueden perjudicar gravemente el desarrollo intelectual, perceptual y cognitivo de estos niños. Padua explica como los factores sociales, ambientales y de ajuste permiten describir las variantes del rendimiento escolar en los diferentes estratos sociales. En un estudio realizado por

Padua(1969; citado por Sanchez, op. cit.) el autor encontró que los niños provenientes de los grupos sociales más altos muestran un mejor uso del lenguaje, un mayor vocabulario,, además de las diferencias significativas en la adquisición de las matemáticas; por otro lado en las clase sociales bajas encontró que los niños que presentaban capacidad intelectual alta manifestaban rendimientos escolares bajos, los cuales podían deberse al nivel de su escuela, a los métodos de enseñanza, tipo de profesor, etc. A partir de lo anterior Padua observó correlaciones entre clase social y motivación así como motivación y rendimiento, por lo que desprende que el sistema educativo más que cambiar o reformar la estructura de clases, refuerza el privilegio de algunas y limitaciones de otras.

Como lo señala Vazquez (op. cit.) es a partir de investigaciones como estas que queda establecido que el ambiente cultural familiar (hábitos, valores, actitudes, aspiraciones, nivel educativo y tipo de ocupación de los padres, etc.) es uno de los principales determinantes de las diferencias en el rendimiento escolar de los sujetos.

Varios autores coinciden en que ambiente familiar es un factor significativo también en el desarrollo de la orientación al logro por ejemplo Hein y Lewko (1994 en Andrade op. cit.) muestran que estilos parentales autoritarios se correlacionan con altos niveles de cohesión, interacción familiar y motivación al logro. Maqsdud y Coleman (1993 en Andrade op. cit.) sostienen que la interacción padre-adolescente es un factor significativo en el desarrollo de la orientación al logro. Así como también un ambiente familiar no conflictivo se asocia con alto logro y mayor esfuerzo (Rosenthal y Feldman en Andrade op. cit.).

Entre los hallazgos más consistentes en la literatura del logro, son los efectos que se muestran en la diferencia de clase social: los más altos niveles de motivación al logro están asociados con más altos status socioeconómicos (Rosen 1956, 1962; Douvan & Adelson 1958; Veroff, Atkinson, Feld & Gurin 1960; Litting & Yericaris, 1965; Carney & McKeachie 1963., citados por Atkinson, 1985). Estas diferencias en cuanto a clase social en motivación al logro, son generalmente atribuidas a las prácticas de crianza y asumidas por el mayor énfasis sobre el logro, "mastery training" y autodirección que se da en la clase media que en una clase social baja (Rosen 1956; Kohn 1959; citados por Atkinson, 1985).

Una amplia literatura sobre el desarrollo de competencias cognitivas del niño, indica una fuerte relación entre la cualidad de la interacción padres-hijos y el desempeño de los niños en tareas académicas. Al respecto, se ha observado que relaciones afectivas y seguras entre madres y sus hijos, son predictoras de una variedad de habilidades intelectuales, como: IQ, habilidades y aptitudes cognitivas específicas y desempeño escolar (Baumrind, 1973; Bing, 1963; Estrada, Arsenio, Hess, & Holloway, 1987; Hess, Holloway, Dickson, & Price, 1984; Hess & McDevitt, 1984; Radin, 1972; citados por Feldman y Wentzel, 1990). En general, los estilos de interacción consistentes, estrictos, que brindan apoyo están positivamente relacionados con competencias cognitivas del niño, mientras que interacciones autoritarias, críticas y directivas están relacionadas con un desarrollo menos avanzado de competencias cognitivas.

Tradicionalmente, los investigadores han sugerido que las interacciones padres-hijos han tenido un efecto directo sobre el desempeño del niño en tareas intelectuales. En lo que se refiere a la naturaleza social de la interacción padres-hijos, se cree que facilita o impide directamente el desarrollo de habilidades cognitivas no sociales. Al respecto, Hess y McDevitt (1984, citados por Feldman y Wentzel, op. cit.) señalan que el estilo de enseñanza autoritario de la madre puede disminuir el aprendizaje, al focalizar la atención del niño sobre lo social, en vez de factores relevantes de la tarea, desalentando la participación activa y solución del problema y apoyando la dependencia del control adulto. En contraste, estilos de enseñanza estrictos y comunicativos han sido positivamente relacionados con el desarrollo de habilidades memorísticas (Price, 1984; Price, Hess y Dickson, 1981; citados por Feldman y Wentzel, op. cit.), distanciamiento cognitivo y descontextualización (Sigel, 1982; citados por Feldman y Wentzel, op. cit.), y autoregulación en la solución de problemas (Wertsch; McNamee, McLane, & Budwig, 1980; Wood, 1980; citados por Feldman y Wentzel, op. cit.).

Andrade (op. cit.) con una muestra de adolescentes mexicanos reporta en cuanto a la característica de orientación al logro que los jóvenes orientados hacia la Maestría son los que perciben mejor relación con el padre y menos rechazo de ambos padres, muestra que los que están más orientados hacia el trabajo, son los que perciben mejor relación con la madre. Señala la autora, que estos efectos son explicables hasta cierto

punto por la sociocultura de los sujetos, ya que la madre mexicana convive mayor tiempo con sus hijos que el padre; por otro lado, los efectos específicos de la relación con el padre en maestría dan cuenta de la importancia del rol cultural asignado a él, es de alguna manera el de logro, como proveedor y el que lucha. Estos resultados también confirman lo encontrado por otros autores (Hein et. al., 1994; Magsud y Coleman, 1993 y Rosenthal y Feldman, 1991; en Andrade op. cit.) que aunque no señalan el efecto diferencial de la relación con el papá y con la mamá, si afirman que altos niveles de cohesión e interacción familiar así como ambientes familiares no conflictivos, se asocian con altos niveles de motivación al logro.

Es necesario explicitar que los resultados de los estudios anteriores por haber trabajado con muestras de adolescentes, pueden no aplicarse a otras edades, pero si delimitan la importancia del ambiente familiar en el desarrollo de orientación al logro.

Recapitulando, el ambiente familiar en el que se desenvuelve el niño le determina, impone o delimita acciones, aptitudes, valores, personalidad, etc., principalmente por medio de la interacción natural y básica entre padres-hijos. El interés central es investigar la influencia que tienen los distintos estilos de relaciones parentales, sobre la orientación al logro de sus hijos, para poder determinar o no, si algunas características de las relaciones parentales son antecedentes o consecuentes en el desarrollo de la motivación al logro y a su vez, si este tipo de motivación está asociado con el desempeño escolar. Los resultados pueden apoyar investigaciones del ámbito familiar específicamente en la sociedad mexicana, no solo en cuanto a estructura, sino también abordando el tipo de relaciones de mayor importancia (padres-hijos) y si éstas son determinantes en conductas futuras de sus hijos; y como se apuntó anteriormente señalar elementos que ayuden a construir un modelo del desarrollo de la orientación al logro.

De ahí que a continuación se presenta la metodología utilizada que enmarco la investigación para responder a los principales cuestionamientos, el análisis de datos y finalmente conclusiones del trabajo.

III.

METODO

1. Planteamiento del Problema

¿ La percepción que los hijos tienen de las relaciones parentales, influye en la motivación al logro y el desempeño escolar en los niños?

¿ Existe relación entre las características familiares como: ocupación de los padres y tipo de familia y la percepción de los hijos de conductas parentales?

2. Objetivos

1. Investigar la relación entre la percepción de relaciones parentales que se establecen o mantienen durante la infancia y la motivación al logro y el desempeño escolar en los niños.

2. Detectar si las características familiares como: ocupación y escolaridad de ambos padres y tipo de familia, están asociadas con la motivación al logro del hijo.

3. Investigar si características demográficas (ocupación y escolaridad de ambos padres y tipo de familia), percepción de las relaciones parentales y motivación al logro son predictores de desempeño escolar.

HIPOTESIS:

Hi: Los niños que perciban de sus padres más apoyo, comunicación y aceptación, su motivación al logro y desempeño escolar es mayor.

Hi: Los niños que perciban de sus padres menos rechazo, su motivación al logro y desempeño escolar es mayor.

Hi: Los niños que perciban más supervisión y control de sus padres, su motivación al logro y desempeño escolar es mayor.

Hi: Los niños de padres con mayor escolaridad y que viven en una familia nuclear, su motivación al logro es diferente a los niños de padres con menor escolaridad y que viven en una familia extendida.

DEFINICION DE VARIABLES

Relaciones Parentales: percepción que tiene el sujeto de la relación con sus padres. En dos escalas:

Relación padre-hijo: percepción que tiene el sujeto de la relación con su papá.

Relación madre-hijo: percepción que tiene el sujeto de la relación con su mamá.

Dimensiones en cada una de las escalas (relación padre-hijo, relación madre-hijo):

Apoyo: percepción del hijo(a) acerca de que su madre/padre lo ayudan, se interesan por él(ella) y lo hacen sentir que es importante para ellos.

Comunicación: el hijo(a) percibe que puede expresar lo que siente a su padre/madre, les platica sus problemas y ellos escuchan sus opiniones.

Rechazo: el hijo(a) siente que su madre/padre cuestionan todo lo que hace, lo regañan o se enojan con él (ella) por cualquier cosa.

Aceptación: se refiere básicamente a respeto y aceptación que el hijo siente de parte de su padre/madre.

Control: percepción del hijo(a) acerca de las formas en que la madre y el padre supervisan y monitorean su conducta.

Motivación al Logro: disposición por esforzarse por el éxito en cualquier situación, con tres dimensiones: maestría, trabajo y competencia.

Maestría.- preferencia por las tareas difíciles, intentando en cada una de ellas la perfección y el dominio.

Trabajo.- actitud positiva hacia la laboriosidad y productividad.

Competencia.- deseo de ser mejor en situaciones que implican el logro interpersonal.

Desempeño Escolar: la adquisición de los conocimientos o habilidades que se promueven en la escuela y en el salón de clases.

Características Familiares: características en cuanto al número de miembros que viven en la casa y grado de escolaridad.

Familia nuclear: se considerara así, cuando vivan el hijo o los hijos en una sola casa.

Familia extendida: cuando vivan el hijo o los hijos, más otros miembros en una sola residencia o cuando la familia nuclear (padres e hijos) vivan en el domicilio de otro u otros miembros de la familia.

Diseño de Investigación:

Estudio *ex-post-facto*, correlacional, ya que se observaron los fenómenos en ambiente natural y midió el grado de relación que existe entre las variables.

Muestra

La muestra quedó conformada por niños de 5° y 6° grado de primaria de escuelas públicas de la zona metropolitana de la Ciudad de México.

Teniendo $N = 345$ sujetos, el 50% corresponden al sexo femenino y 48.3% al sexo masculino, y con X de edad = 11.5 años.

Instrumentos de Medición

Percepción de Relaciones Parentales (Padre-Hijo(a) y Madre-Hijo(a)).- Andrade (1998) elaboró un instrumento que mide ambiente familiar con cuatro escalas principales: percepción que el sujeto tiene de la relación con su papá, con su mamá, con sus hermanos y la que tienen sus papás entre sí. Para los objetivos del presente trabajo se utilizaron las escalas de relación con el papá y relación con la mamá. A continuación se mencionan los factores y los índices de confiabilidad para la escala de papá y mamá respectivamente, de dicho instrumento: Comunicación (.86) (.86); Apoyo (.89) (.87), Rechazo (.76) (.78) y Aceptación (.74) (.78).

Esta escala original se aplicó a jóvenes adolescentes mexicanos, pero se consideró que puede ser utilizada con poblaciones de menor edad. Para la población con la que se trabajó se incluyó una escala más de control construida para esta investigación. Con un total de 48 reactivos, los cuales investigan tanto la percepción de la relación con la madre, como con el padre.

El instrumento *Percepción de Relaciones Parentales (Padre-Hijo(a) y Madre-Hijo(a))*, para esta muestra se conforma de la siguiente manera:

(1) *Percepción de Relaciones Parentales -Madre.*

Esta versión se conforma por 34 ítems. Con una confiabilidad total de la escala de $\alpha = .77$. Su estructura factorial se conforma por 6 factores, que explican 39.59% de varianza. Los factores son: *Comunicación* (4 reactivos) $\alpha = .84$, *Rechazo* (7 reactivos) $\alpha = .72$, *Control* (8 reactivos) $\alpha = .72$, *Apoyo/Aceptación* (6 reactivos) $\alpha = .76$, *Información* (4 reactivos) $\alpha = .69$ y *Libertad* (5 reactivos) $\alpha = .42$. Con una escala tipo Likert de tres opciones de respuesta: (1) casi siempre o siempre, (2) algunas veces y (3) casi nunca o nunca.

(2) *Percepción de Relaciones Parentales -Padre.*

Conformada por 32 ítems. Con una confiabilidad total de la escala de $\alpha = .88$. Su estructura factorial se conforma por 5 factores, que explican 41.80% de varianza. Los factores son: *Apoyo* (9 reactivos) $\alpha = .84$, *Comunicación* (6 reactivos) $\alpha = .78$, *Control* (7 reactivos) $\alpha = .68$, *Información* (4 reactivos) $\alpha = .78$ y *Rechazo* (6 reactivos) $\alpha = .65$. Con una escala tipo Likert de tres opciones de respuesta: (1) casi siempre o siempre, (2) algunas veces y (3) casi nunca o nunca.

Motivación al Logro

Para medir Motivación al Logro en niños, se utilizó la escala de Motivación al Logro en Niños (MOLONI) construida ex profeso para este estudio, se basa en las dimensiones de Spence y Helmreich (1978): maestría, competitividad y trabajo.

El instrumento MOLONI se conforma de 37 ítems, tipo Likert con tres opciones de respuesta: 1) Casi siempre o siempre, 2) Algunas veces y 3) Casi nunca o nunca.

Su estructura factorial se conforma por cinco factores que explican el 42.95 % de varianza total de la escala, por claridad conceptual y teórica. Los factores se interpretaron como: *Maestría* (10 reactivos); *Competencia* (11 reactivos); *Trabajo* (7 reactivos), *Desinterés* (5 reactivos) y *Vergüenza al Fracaso* (4 reactivos). Las confiabilidades de cada uno de los factores son : $\alpha = .82$, $\alpha = .85$, $\alpha = .77$, $\alpha = .58$ y $\alpha = .67$. La confiabilidad total de la escala es de $\alpha = .85$.

Desempeño Escolar: se tomaron en cuenta los promedios de calificaciones, registrados por el maestro.

Características Familiares: en el instrumento que evalúa percepción de las conductas parentales, se incluyeron preguntas que indagan sobre la ocupación y escolaridad de los padres, cuantos y cuales son los miembros de la familia con quienes se vive.

IV.- ANÁLISIS DE RESULTADOS

I. *CONSTRUCCIÓN DE LA ESCALA: MOTIVACIÓN AL LOGRO EN NIÑOS MOLONI*

I.1.- PRIMER ESTUDIO PILOTO

Procedimiento

En la etapa de elaboración de reactivos se retomaron algunos de la escala de Díaz Loving y Andrade Palos (op. cit); que se consideró podían utilizarse tal cual con niños, otros en los que se cambiaba la situación (por ejem. Me gusta el trabajo por Me gusta la escuela), y reactivos originales que respondían a la tres dimensiones de Orientación al Logro de Spence y Helmreich (1978).

Se conformó el instrumento: Motivación al Logro en Niños (MOLONI) de 52 ítemes, tipo Likert con tres opciones de respuesta

1) Casi siempre o siempre, 2) Algunas veces y 3) Casi nunca o nunca.

Se aplicó la prueba de 52 reactivos a una muestra de 48 sujetos hombres (57.4%) y mujeres(42.3%) de 6° de primaria, lo que permitió comprobar que en general era comprensible para niños de esta edad, los primeros análisis mostraban una buena confiabilidad.

La segunda aplicación para la primera validación de la escala, fue a una muestra de 222 sujetos de 4°, 5° y 6° de primaria, los cuales eran 47.5% del sexo femenino y 52.5% del sexo masculino. Media de edad de 10.59 años

Resultados

En el análisis de resultados, el primer paso fue omitir reactivos que tenían un índice de correlación ítem-total menor de .20. Se llevó a cabo un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax. La matriz inicial mostró 12 factores con valor eigen mayor a 1 que explicaban el 61.9 % de varianza total. Se eligieron los cuatro primeros factores que explican el 39.7 % de varianza total de la escala, por claridad conceptual y teórica. Eligiéndose reactivos con peso factorial mayor a .40.

Estructura Factorial

Reactivos	FACTOR I "Competencia" α Factor .84	Carga Factor.
11. Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás		.6705
14. Trato de entregar mejores trabajos y tareas que los demás		.4225
20. Es importante para mí hacer lo mejor en todo		.6530
23. Me es importante poner todo lo mejor de mí en las cosas que hago		.4051
40. Es importante para mí ser el mejor en el salón		.5976
43. Es importante para mí demostrar ser el mejor, tanto en la escuela como en el juego		.6805
47. Me gusta alcanzar el éxito		.5567
48. Me gusta ser el mejor en mi clase		.6746

FACTOR II "Trabajo y Maestría" α Factor .84	
Reactivos	Carga Factor.
10. Siempre busco mejorar mis trabajos y tareas escolares	.5951
16. Trato de hacer las cosas cada vez mejor	.5012
26. Me gusta entregar mis tareas y trabajos perfectamente bien	.4566
41. Me interesa realizar bien una tarea	.4628
45. Me siento bien cuando hago un buen trabajo	.7137
50. Me gusta que mi tarea quede lo mejor posible	.5982
52. Me gusta que mis tareas y trabajo queden bien hechos	.5015
6. Es importante para mí hacer mis trabajos y tareas cada vez mejor	.5030

FACTOR III "Disfrute de Éxito" α Factor .76	
Reactivos	Carga Factor.
30. Ganarle a otros es bueno tanto en el juego, como en la escuela	.6200
22. Disfruto cuando puedo vencer a otros.	.6808
49. Disfruto cuando le gano a otros	.7561
51. Disfruto cuando gano	.7353

FACTOR IV "Seguimiento de Reglas" α Factor .59	
Reactivos	Carga Factor.
24. Finalizo mis tareas	.7646
39. Cumplo con mis tareas y trabajos escolares	.7817
4. Se me olvida hacer mis tareas	-.7454
12. Me da flojera empezar algo nuevo	-.3669

El Factor 1 se interpretó como *Competencia* (8 reactivos); Factor II como *Trabajo y Maestría* (8 reactivos); Factor III *Disfrute del Exito* (4 reactivos) y Factor IV

Seguimiento de Reglas (4 reactivos). La confiabilidad total que obtuvo la escala es $\alpha = .85$.

En Anexo No. 1, Tabla No. 1 se presentan las medias y desviaciones estándar de los factores de esta 1ª versión.

Conclusiones

En este primer estudio piloto se presentan las tres dimensiones de orientación al logro: maestría, competencia y trabajo; y otra que se ha nombrado como *Seguimiento de Reglas*, que aunque se conformó con tres reactivos con carga factorial de .40 y uno con carga menor, es consistente conceptualmente. Así que se decidió redactar nuevos reactivos, y aplicarlo a una muestra mayor.

I.2 Segundo Estudio

Procedimiento

Se elaboraron nuevos reactivos con el objetivo de obtener mejor claridad conceptual entre las tres dimensiones básicas de motivación al logro, y para los dos últimos factores del primer estudio piloto de la escala.

Muestra.- 362 sujetos de 5° y 6° de primaria. $X = 11.5$ años, de los cuales 50.8 % corresponden al sexo femenino, y 48.9% del sexo masculino.

Esta escala se aplicó junto con las escalas de Percepción de Conductas Parentales.

Resultados

La escala se sometió a análisis de frecuencia y correlación ítem-total. Como criterio para todas las escalas finales de esta investigación, se decidió descartar a los reactivos cuyo índice de correlación era menor a .15 y excedían el 70 % en una opción de respuesta. Los reactivos de la última versión de la escala MOLONI no obtuvieron $r < .15$ y porcentaje mayor al 70% en una opción de respuesta; por lo que todos los reactivos fueron tomados en cuenta para el análisis factorial. Este fue un Análisis Factorial de Componentes Principales, con rotación Varimax y forzado a 5 factores, que explican 42.95 % de varianza. El índice de confiabilidad de la escala es $\alpha = .8514$

Estructura Factorial

FACTOR I "MAESTRIA"		
Reactivos	Carga Factor.	α Facto
3. Me es importante hacer lo mejor de mí en las cosas que hago	.419	
18. Trato de hacer las cosas cada vez mejor	.416	
19. Me gusta que mi tarea quede lo mejor posible	.600	
20. Busco mejorar mis trabajos y tareas escolares	.590	
23. Me gusta que mis tareas y trabajos queden bien hechos	.722	
27. Es importante para mí hacer mis tareas y trabajos cada vez mejor	.701	
30. Es importante para mí realizar las cosas como se pueda	.633	
34. Tengo presente mis deberes escolares	.479	
36. Me siento bien cuando hago un buen trabajo	.525	
37. Me interesa realizar bien una tarea	.696	
		.8246

FACTOR II "COMPETENCIA"

Reactivos	Carga Factor.	α Facto
7. Disfruto cuando le gano a otros	.671	
9. Es importante para mí ser el mejor en todo	.616	
13. Es importante para mí ser el mejor en el salón	.640	
21. Disfruto cuando logro alcanzar mis metas	.486	
22. Ganarle a otros es bueno tanto en el juego como en la escuela	.671	
24. Me siento bien cuando gano	.627	
25. Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás	.583	
26. Disfruto cuando gano.	.684	
29. Me gusta alcanzar el éxito	.404	
32. Es importante para mí demostrar ser el mejor, tanto en la escuela como en el juego.	.571	
35. Disfruto cuando puedo vencer a otros	.694	
		.8525

FACTOR III "TRABAJO"

Reactivos	Carga Factor.	α Facto
1. Me gusta entregar mis tareas y trabajos perfectamente bien	.527	
5. Estoy dispuesto para empezar mis tareas	.461	
6. Me gusta ser el mejor en mi clase	.510	
11. Me gusta cumplir con mis deberes	.438	
16. Termino mis tareas	.569	
39. Cumplo con todos mis deberes	.528	
42. Cumplo con mis tareas y trabajos escolares	.581	
		.7678

FACTOR IV "DESINTERES"		
Reactivos	Carga Factor.	α Facto
8. Cuando estoy cansado no termino mis tareas	.604	
12. No termino mis tareas	.583	
31. Es necesario que me digan que tengo que hacer mi tarea para empezarla	.564	
38. Se me olvida hacer mis tareas	.458	
41. Me da flojera empezar algo nuevo	.497	
		.5760

FACTOR V "MALESTAR ANTE EL FRACASO"		
Reactivos	Carga Factor.	α Facto
15. Me siento mal cuando no alcanzo lo que me propongo	.590	
17. Me siento mal cuando no puedo ganar	.703	
33. Me siento mal cuando no gano	.633	
40. Me siento mal cuando pierdo	.673	
		.6696

En Anexo No. 1, Tabla No. 1 se presentan las medias y desviaciones estándar de los factores de esta 1ª versión.

Conclusiones.

En general se obtiene una escala con un buen índice de confiabilidad total $\alpha = .85$, con los factores conceptualmente claros. Se puede concluir que en la muestra, se presentan las dimensiones de maestría, competencia y trabajo; y otras dos dimensiones *Desinterés* y *Malestar ante el Fracaso* que pueden ser dimensiones importantes en la conducta de logro a esta edad. Sin embargo se considera que estos factores, todavía es necesario trabajarlos en un siguiente estudio, para mejorar su confiabilidad y su claridad conceptual.

II. ESCALA PERCEPCIÓN DE CONDUCTAS PARENTALES (PADRE Y MADRE)

Procedimiento

Se aplicó la escala original de Ambiente Familiar de Andrade (1998) que se conforma de cuatro factores: Comunicación, Apoyo, Rechazo y Aceptación; y se redactaron reactivos para una escala más de control, en dos versiones: padre y madre. Con un total de 48 reactivos.

La muestra fue de N= 366 sujetos, de los cuales el 51% son del sexo femenino y 49% del sexo masculino (en Anexo No.2 se presentan las variables demográficas)

Resultados

La escala se sometió análisis de frecuencia y correlación item-total. Siguiendo el criterio para todas las escalas finales de descartar los reactivos con un índice de correlación menor a .15 y excedan el 70 % en una opción de respuesta. Se presenta primero la versión madre y posteriormente la correspondiente a padre.

II.1 Percepción de Relaciones Parentales-Madre

Los reactivos que no cumplieron con el criterio $r > .15$ y excedían el 70% en una opción de respuesta fueron: 5, 11, 26 y 45. Quedando la escala con 44 items, y obteniendo un índice de confiabilidad de $\alpha .7656$.

El análisis factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax y forzado a 6 factores, es el que refleja la estructura más clara conceptualmente, explica con los 6 factores el 39.59 % de varianza.

Estructura Factorial

FACTOR I "COMUNICACION"		
Reactivos	Carga Factor.	α Factor
7. Le puedo contar a mi mamá todo lo que me pasa	.648	
16. Le platico a mi mamá mis problemas personales	.751	
25. Le puedo decir a mi mamá lo que siento	.657	
34. Mi mamá conoce mis problemas personales	.738	
		.8397

FACTOR II "RECHAZO"

Reactivos	Carga Factor.	α Factor
27. Mi mamá critica todo lo que hago	.429	
28. Mi mamá me castiga injustamente	.553	
31. Mi mamá me regaña por cualquier cosa	.703	
35. Siento que mi mamá quiere más a mis hermanos	.647	
40. A mi mamá lo que hago le parece mal	.586	
43. Mi mamá quiere controlar todo lo que hago	.562	
44. Mi mamá se enoja por cualquier cosa	.641	
		.7166

FACTOR III "CONTROL"

Reactivos	Carga Factor.	α Factor
10. Mi mamá me dice claramente lo que no debo hacer	.454	
14. Mi mamá me castiga cuando desobedezco algunas de sus indicaciones	.592	
15. Mi mamá me dice claramente lo que debo hacer	.555	
17. Mi mamá quiere que sea obediente	.431	
19. Mi mamá se enoja conmigo si salgo sin permiso	.530	
21. Mi mamá cuando me castiga me explica porqué	.472	
33. Mi mamá me dice como debo comportarme	.475	
48. Mi mamá me dice cuales son mis deberes	.462	
		.6521

FACTOR IV "APOYO/ACEPTACIÓN"		
Reactivos	Carga Factor.	α Factor
3. Mi mamá me protege	.558	
37. Mi mamá se interesa en lo que hago	.489	
41. Mi mamá respeta mis sentimientos	.610	
42. Yo la amo	.633	
46. Mi mamá me acepta como soy	.598	
47. Yo la admiro	.629	
		.7501

FACTOR V "INFORMACION"		
Reactivos	Carga Factor.	α Facto
1. Mi mamá conoce a mis amigos	.446	
12. Le aviso a mi mamá con quien estoy	.719	
38. Le digo a mi mamá donde estoy cuando salgo de la casa	.687	
39. Le aviso a mi mamá con quien estoy cuando salgo de la casa	.767	
		.6881

FACTOR VI "PERMISIVIDAD"		
Reactivos	Carga Factor.	α Facto
2. Mi mamá me da la libertad de elegir cuando es posible	.564	
6. Mi mamá acepta a mis amigos	.488	
20. Mi mamá me deja hacer cualquier cosa que quiero	.442	
23. Mi mamá me deja dormirme hasta la hora que yo quiero	.415	
30. Mi mamá me deja vestirme como yo quiero	.414	
		.4194

Conclusiones

En estructura factorial en general se conservan las dimensiones originales de la escala de Andrade (op. cit.): Comunicación, Apoyo, Rechazo y Aceptación, juntándose para esta muestra en un solo factor (IV) Apoyo y Aceptación. Se obtiene la dimensión

Control con una confiabilidad buena $\alpha = .71$, y emergen dos factores más Información y Permisividad. Este último con una confiabilidad baja, pero sin embargo podría considerarse como un indicador importante en la percepción de la conducta de la madre para esta muestra, más aún porque solo emergió en esta versión; sin hacer evidente que es necesario evaluarlo en una segunda aplicación.

La confiabilidad total denota que se cuenta con una escala aceptable.

II.2 Percepción de Relaciones Parentales- Padre

Los reactivos que no cumplieron con el criterio establecido ($r > .15$ y porcentaje de frecuencia mayor del 70% en una sola opción de respuesta), fueron: 27, 28, 31 y 45. Quedando la escala con 44 reactivos y un índice de confiabilidad $\alpha = .8817$.

Los 44 reactivos que cumplieron con el criterio, fueron sometidos a un Análisis Factorial de Componentes Principales, con Rotación Varimax, forzado a 6 factores. La Estructura Factorial se compone de 5 Factores, que son claros conceptualmente. La Varianza explicada es de 41.804%

Estructura Factorial

Relaciones Parentales Padre

FACTOR I "APOYO"		
Reactivos	Carga Factor.	α Ipso
3. Mi papá me protege	.631	
5. Soy importante para mi papá	.727	
8. Mi papá espera mucho de mí	.536	
11. Mi papá me quiere	.788	
24. Mi papá se preocupa por mi	.753	
26. Mi papá trata de darme lo que necesito	.480	
41. Mi papá respeta mis sentimientos	.600	
46. Mi papá me acepta como soy	.697	
47. Yo lo admiro	.613	
		.8392

FACTOR II "COMUNICACION"		
Reactivos	Carga Factor.	α Fact.
1. Mi papá conoce a mis amigos	.409	
7. Le puedo contar a mi papá lo que me pasa	.652	
9. Mi papá me pide que le diga todo lo que hago cuando estoy fuera de casa	.439	
16. Le platico a mi papá mis problemas personales	.773	
25. Le puedo decir a mi papá lo que siento	.671	
34. Mi papá conoce mis problemas personales	.688	
		.7771

FACTOR III "CONTROL"		
Reactivos	Carga Factor.	α Facto
4. Mi papá con su sola mirada me controla	.526	
14. Mi papá me castiga cuando desobedezco algunas de sus indicaciones	.457	
15. Mi papá me dice claramente lo que debo de hacer.	.476	
19. Mi papá se enoja conmigo si salgo sin permiso	.419	
21. Mi papá cuando me castiga me explica porque	.421	
33. Mi papá me dice como debo comportarme	.593	
48. Mi papá me dice cuales son mis deberes	.512	
		.6773

FACTOR IV "INFORMACION"		
Reactivos	Carga Factor.	α Facto
12. Le aviso a mi papá con quien estoy	.594	
32. Mi papá me indica donde puedo salir solo	.517	
38. Le digo a mi papá donde estoy cuando salgo de la casa	.694	
39. Le aviso a mi papá con quien estoy cuando salgo	.653	
		.7824

FACTOR V "RECHAZO"		
Reactivos	Carga Factor.	α Facto
22. Mi papá se preocupa más por los problemas de mis hermanos	.577	
29. Mi papá me pega cuando algo no le parece	.525	
35. Siento que mi papá quiere más a mis hermanos	.641	
40. A mi papá lo que hago le parece mal	.686	
43. Mi papá quiere controlar todo lo que hago	.552	
44. Mi papá se enoja por cualquier cosa	.402	
		.6484

Conclusiones

Para esta versión de padre, solo se conservan tres dimensiones originales del instrumento de Ambiente Familiar: Apoyo, Comunicación y Rechazo. Se obtiene la dimensión de Control, aunque es un factor que puede ser perfectible en un siguiente estudio($\alpha.68$) y emerge un factor nuevo, al igual que en la versión madre: Información.

La confiabilidad total de la escala $\alpha=.8817$, es bastante aceptable.

En el anexo no. 1 tablas no. 3 y 4 se presentan las medias y desviaciones obtenidas para cada una de las escalas de padres.

III. - ANÁLISIS DE VARIANZA

En los análisis de varianza los factores de escala MOLONI y promedio de calificaciones fueron tomados como variables independientes "outcome variables". Se separó la muestra en cada uno de los factores de las escalas percepción de conductas de padre y madre, para así tener 3 grupos con niveles bajos, medios y altos en estas escalas; intentando que cada uno capture un 35 % de la muestra. El grupo número uno son los que corresponden a los puntajes más bajos, el grupo dos puntajes medios y el grupo tres a puntajes altos. Solo se presentan los índices con diferencia significativa.

III.1 ESCALAS DE PERCEPCIÓN DE CONDUCTAS PARENTALES

III.1.1. Diferencias en las Dimensiones de Logro por la Percepción de las Conductas Maternas.

Comunicación

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Bonferroni		
						Gpos.	Dif. M	Sig.
Maestría	1	120	2.57	9.03	.000	1-2	-.1218*	.012
	2	123	2.69			1-3	-.1838*	.000
	3	99	2.75					
Trabajo	1	120	2.33	11.31	.000	1-2	.1428*	.007
	2	123	2.48			1-3	.1805*	.001
	3	99	2.56					
Desinterés	1	120	1.81	6.28	.002	1-3	.1805*	.001
	2	123	1.75			1-3	.1805*	.001
	3	99	1.63					

Rechazo

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Bonferroni		
						Gpos.	Dif. M	Sig.
Maestría	1	117	2.73	3.06	.048	1-2	.1017*	.046
	2	139	2.63					
	3	84	2.67					
Desinterés	1	117	1.65	5.35	.005	1-3	.1701*	.005
	2	139	1.76					
	3	84	1.82					

Control

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Bonferroni		
						Gpos.	Dif. M	Sig.
Competencia	1	124	2.35	3.06	.048	1-3	.1017*	.046
	2	128	2.45					
	3	90	2.52					
Malestar ante el Fracaso	1	124	1.88	9.88	.000	1-2	-.1561*	.012
	2	128	2.04					
	3	90	2.14					

Aceptación

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Bonferroni		
						Gpos.	Dif. M	Sig.
Maestría	1	67	2.53	10.23	.000	1-3	-.2014*	.000
	2	80	2.63					
	3	195	2.73					
Competencia	1	67	2.29	5.38	.005	1-2	-.1684*	.030
	2	80	2.46					
	3	195	2.47					
Trabajo	1	67	2.34	7.58	.001	1-3	-.1727*	.003
	2	80	2.38					
	3	195	2.52					
Desinterés	1	67	1.79	3.26	.040			
	2	80	1.80					
	3	195	1.69					

Información

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Bonferroni		
						Gpos.	Dif. M	Sig.
Maestría	1	110	2.55	12.84	.000	1-3	-.2024*	.000
	2	71	2.65					
	3	162	2.75					
Trabajo	1	110	2.32	14.80	.000	1-3	-.2328*	.000
	2	71	2.41					
	3	162	2.56					
Desinterés	1	110	1.88	11.83	.000	1-2	.1881*	.003
	2	71	1.69					
	3	162	1.67					

Permisividadad

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT		
						Bonferroni	Gpos.	Dif. M
Competencia	1	107	2.44	4.26	.015	2-3	-.1532*	.012
	2	146	2.37					
	3	89	2.52					
Desinterés	1	107	1.73	2.95	.054	2-3	-.1235*	.048
	2	146	1.69					
	3	89	1.82					

Para el análisis se hará la separación entre las escalas que contribuyen positivamente al logro: Maestría, Trabajo, Competencia y Malestar ante el Fracaso; y Desinterés como la dimensión que denota evitación o alejamiento al logro. Así vemos que con mayor puntaje en percepción de Comunicación, Control, Información y Aceptación también existe mayor puntaje en Maestría, Trabajo Competencia y Malestar ante el Fracaso; por otro lado con menores puntajes en Rechazo e Información mayores puntajes en Maestría .

Los niveles altos de *Desinterés*, presentan niveles más altos de Rechazo y niveles más bajos en Comunicación, Aceptación e Información. Se puede decir que hay mayores niveles de motivación al logro, cuando se percibe mayores niveles de aceptación, comunicación, control e información de la madre, y menor rechazo por parte de ella. Y por el contrario, cuando se percibe a la madre con menor comunicación, aceptación e información, el nivel de motivación al logro es menor, y el nivel de Desinterés mayor.

III.1.2 Diferencias en las Dimensiones de Logro por la Percepción de las Conductas Paternas.

Apoyo

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Bonferroni		
						Gpos.	Dif. M	Sig.
Maestría	1	88	2.57	6.84	.001	1-3	-.1685*	.001
	2	111	2.67					
	3	123	2.73					
Competencia	1	88	2.37	3.07	.048	1-3	-.1334*	.042
	2	111	2.44					
	3	123	2.50					

Comunicación

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Bonferroni		
						Gpos.	Dif. M	Sig.
Competencia	1	123	2.39	4.07	.018	1-3	-.1528*	.017
	2	118	2.42					
	3	82	2.54					

Control

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Bonferroni		
						Gpos.	Dif. M	Sig.
Maestría	1	104	2.54	12.60	.000	1-2	-.1355*	.009
	2	97	2.68					
	3	120	2.76					
Competencia	1	104	2.35	7.04	.001	1-3	-.1903*	.001
	2	97	2.43					
	3	120	2.54					
Malestar ante el Fracaso	1	104	1.94	3.03	.050	1-3	-.1431*	.043
	2	97	2.02					
	3	120	2.08					

Información

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Bonferroni		
						Gpos.	Dif. M	Sig.
Maestría	1	117	2.58	7.40	.001	1-3	-.1559*	.000
	2	62	2.65					
	3	142	2.74					
Competencia	1	117	2.37	4.48	.012	1-3	-.1420*	.010
	2	62	2.42					
	3	142	2.51					
Trabajo	1	117	2.39	3.74	.025	1-3	-.1241*	.020
	2	62	2.45					
	3	142	2.51					
Desinterés	1	117	1.80	5.74	.040	1-3	.1368*	.011
	2	62	1.82					
	3	142	1.66			2-3	.1533*	.023

Rechazo

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Bonferroni		
						Gpos.	Dif. M	Sig.
Maestría	1	92	2.74	3.38	.035			
	2	112	2.64					
	3	118	2.63					
Desinterés	1	92	1.58	13.03	.000	1-2	-.1835*	.001
	2	112	1.77					
	3	118	1.84			1-3	-.2575*	.000

Igualmente se hará para el análisis la separación entre las escalas que contribuyen positivamente al logro: Maestría, Trabajo, Competencia y Malestar ante el Fracaso; y Desinterés como evitación al logro. Así se observa con mayor puntaje en percepción de Apoyo, Comunicación, Control, Información y Aceptación también existe mayor puntaje en Maestría, Trabajo, Competencia y Malestar ante el Fracaso; por otro lado con menores puntajes en Rechazo e Información mayores puntajes en Maestría y Competencia.

Los niveles altos en *Desinterés*, presentan niveles más altos de Rechazo e Información. Se puede decir que hay mayores niveles de motivación al logro, cuando

se percibe mayor apoyo, comunicación, control e información del padre, y menor rechazo e información.

III.1.3 Diferencias en el Promedio de Calificaciones por la Percepción de las Conductas Parentales.

Promedio de Calificaciones

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Scheffe		
						Gpos.	Dif. M	Sig.
Rechazo Madre	1	104	8.72	8.82	.000	1-3	.5881*	.000
	2	127	8.42					
	3	75	8.13					
Información Madre	1	97	8.12	10.400	.000	1-3	-.5518*	.000
	2	64	8.42					
	3	148	8.67					
Libertad Madre	1	93	8.57	3.116	.046			
	2	132	8.51					
	3	83	8.23					

Promedio de Calificaciones

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Scheffe		
						Gpos.	Dif. M	Sig.
Apoyo Padre	1	79	8.20	3.91	.021	1-3	-.3868*	.024
	2	101	8.48					
	3	110	8.58					
Información Padre	1	104	8.23	3.999	.019	1-3	-.3550*	.019
	2	55	8.44					
	3	130	8.59					
Rechazo Padre	1	82	8.69	7.518	.001	1-3	.5189*	.001
	2	100	8.51					
	3	108	8.17			2-3	.3339*	.040

En estas dos últimas tablas se observa que las diferencias significativas entre promedio bajos y altos, se da en algunas de las escalas de percepción de conductas

parentales. Los grupos de los promedios más altos son los que perciben mayor Información por parte de la madre, mayor Apoyo e Información del padre, menor Rechazo y Libertad de la madre y menor Rechazo del padre; en un sentido contrario los grupos con menor promedio son los que perciben mayor Rechazo y Libertad de la madre, mayor Rechazo del padre, menor Información de la madre y menor Apoyo e Información del padre.

III.1.4 Diferencias en Promedio de Calificaciones en las Diferentes Estructuras Familiares

Tomando en cuenta tres diferentes conformaciones familiares (familia nuclear, familia extendida y otros) se realizaron análisis de varianza, entrando como variables independientes el promedio de calificaciones y los factores de la escala MOLONI, sólo se encontraron diferencias significativas en promedio.

En el promedio de calificaciones en los diferentes factores de la escala MOLONI, no hay diferencias significativas.

Promedio de Calificaciones

Conformación Familiar	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Scheffe		
						Gpos.	Dif. M	Sig.
Familia Nuclear	1	179	8.46	3.13	.045	2-3	.4289*	.050
Familia Extendida	2	86	8.56					
Otros	3	46	8.13					

III.1.5. Diferencias en las Dimensiones de Logro en los Diferentes Niveles de Escolaridad de los Padres

En este apartado la variable independiente es la escolaridad de padre y madre (4 niveles) y la variable dependiente los factores de la escala MOLONI.

Escolaridad del Padre

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Scheffe		
						Gpos.	Dif. M	Sig.
Maestría	1	64	2.64	3.009	.031	2-3	-.1598*	.056
	2	73	2.58					
	3	65	2.74					
	4	64	2.69					
Trabajo	1	64	2.40	3.756	.011	2-3	-.1866*	.063
	2	73	2.39					
	3	65	2.58					
	4	64	2.48					
Desinterés	1	64	1.91	13.864	.000	1-3	.2565*	.002
	2	73	1.85			1-4	.3568*	.000
	3	65	1.65			2-3	.2056*	.014
	4	64	1.55			2-4	.3059*	.000

No. de grupos: (1) estudios de primaria (2) estudios de secundaria

(3) preparatoria o carrera técnica (4) universidad y/o estudios de posgrado

Las diferencias significativas según la escolaridad del padre se dan en las dimensiones de Maestría, Trabajo y Desinterés. Como se observa en general los niveles de Maestría y Trabajo se incrementan en el mismo sentido en que la escolaridad del padre es mayor; encontrándose diferencia real en ambas dimensiones, entre el grupo con estudios de secundaria y el grupo con estudios de preparatoria.

En la dimensión de Desinterés se observa lo contrario, el desinterés hacia situaciones de logro se decrementa conforme aumenta la escolaridad del padre, y como lo marca las pruebas post hot, las diferencias se encuentran entre todos los grupos.

ESTA TESIS NO SALE DE LA BIBLIOTECA

Escolaridad de la Madre.

ESCALA	GPO	N	MEDIA	F	SIG.	PRUEBA POST HOT Scheffe								
						Gpos.	Dif. M	Sig.						
Competencia	1	68	2.37	3.669	.013	1-4	-.2121*	.023						
	2	81	2.47											
	3	79	2.41											
	4	56	2.59											
Desinterés	1	68	1.92	10.924	.000	1-3	.2460*	.001						
	2	81	1.81						1-4	.3485*	.000			
	3	79	1.67									2-4	.2413*	.003
	4	56	1.57											

No. de grupos: (1) estudios de primaria

(2) estudios de secundaria

(3) preparatoria o carrera técnica

(4) universidad y/o estudios de posgrado

En el caso de la escolaridad de la madre, las diferencias se encuentran en las dimensiones de Competencia y Desinterés. Para la dimensión se Competencia, ésta incrementa su nivel conforme aumenta la escolaridad de la madre, marcando la diferencia significativa entre el grupo de escolaridad más baja y el grupo de escolaridad más alta. Como se observó en la dimensión de Desinterés con el padre, igualmente Desinterés se decrementa, conforme la escolaridad de la madre es mayor, marcando las diferencias significativas casi entre todos los grupos, excepto entre el grupo de madres con estudios de primaria y el grupo de madres con estudios de secundaria.

IV. Análisis de Regresión

Se realizaron diferentes análisis de regresión por el método stepwise, en el primer bloque las variables predictoras o independientes son los factores de las escalas percepción de conductas parentales (mamá y papá), y las variables dependientes cada uno de los factores de la escala MOLONI; en el segundo bloque los factores de la escala MOLONI como variables predictoras de promedio escolar.

1.- Dimensiones de Logro

VARIABLE DEPENDIENTE MAESTRIA

VARIABLE INDEPENDIENTES	R	R ²	Beta Stand.	F	Sig.
APOYO/ACEPTACIÓN MADRE	.273 _a	.075	.204	25.362	.000 _a
INFORMACION MADRE	.340 _b	.116	.191	20.487	.000 _b
CONTROL PAPA	.379 _c	.144	.174	17.489	.000 _c
PERMISIVIDAD MADRE	.400 _d	.160	-.133	14.783	.000 _d
RECHAZO PAPA	.413 _e	.170	-.106	12.721	.000 _e

VARIABLE DEPENDIENTE COMPETENCIA

VARIABLE INDEPENDIENTES	R	R ²	Beta Stand.	F	Sig.
CONTROL MADRE	.228 _a	.052	.230	17.213	.000 _a
RECHAZO MADRE	.289 _b	.083	-.177	14.235	.000 _b

VARIABLE DEPENDIENTE TRABAJO

VARIABLE INDEPENDIENTES	R	R²	Beta Stand.	F	Sig.
INFORMACION MADRE	.288 a	.083	.218	28.293	.000 a
COMUNICACIÓN MADRE	.319 b	.101	.154	17.673	.000 b

VARIABLE DEPENDIENTE DESINTERES

VARIABLE INDEPENDIENTES	R	R²	Beta Stand.	F	Sig.
INFORMACION MADRE	.281 a	.079	-.275	26.986	.000 a
RECHAZO PAPA	.341 b	.116	.202	20.542	.000 b
PERMISIVIDAD MAMA	.363 c	.132	.127	15.773	.000 c

VARIABLE DEPENDIENTE MALESTAR ANTE EL TRABAJO

VARIABLE INDEPENDIENTES	R	R²	Beta Stand.	F	Sig.
CONTROL MADRE	.250 a	.062	.250	20.928	.000 a

Aunque de antemano se reconoce que los índices de determinación son muy bajos, parece importante destacar cada una de las variables de las conductas parentales que tienen incidencia sobre los factores de logro. Así se observa, que para el factor

Maestría que implica la inclinación hacia tareas difíciles, buscando la perfección y el dominio, es explicada $R^2 .170$ por Apoyo/Aceptación de la madre; Información madre; Control Padre; Permisividad de la madre y Rechazo del Padre, estas dos últimas escalas tienen una beta negativa en el modelo.

El factor Competencia es explicado $R^2 .083$, por dos factores Control y Rechazo de la madre. El Rechazo de la madre con una beta negativa.

La dimensión Trabajo definida como una actitud positiva hacia la laboriosidad y productividad, se explica por dos tipos de comportamientos de la madre: Información y Comunicación.

Desinterés denota comportamientos que alejan o evitan situaciones de logro, y éste tiene un modelo de explicación $R^2 .127$ de tres variables: Información madre, Rechazo padre y Permisividad madre. En esta dimensión de Desinterés, la variable Información madre tiene una beta de $-.275$.

Malestar ante el Fracaso, es explicada $R^2 .062$ solamente por la variable de Control de la madre.

Maestría, Competencia, Trabajo y Malestar ante el Fracaso son dimensiones que implican orientación positiva hacia situaciones de logro, y en general las variables parentales que tienen una incidencia positiva, son aquellas que implican involucramiento o aceptación de los padres: Apoyo, Información y Comunicación de la madre; y Control madre y padre; y variables parentales , que pueden definirse como falta de involucramiento y/o alejamiento , tienen una incidencia negativa en estas dimensiones de logro: Permisividad madre y Rechazo padre y madre.

Esta visión se completa cuando se observa el modelo de explicación de Desinterés, en él las variables con incidencia positiva son Rechazo padre y Permisividad madre, y con incidencia negativa: Información madre.

2.- Promedio de Calificaciones

VARIABLE DEPENDIENTE PROMEDIO DE CALIFICACIONES

VARIABLE INDEPENDIENTES	R	R ²	Beta Stand.	F	Sig.
TRABAJO	.418 a	.174	.345	65.301	.000 a
DESINTERES	.475 b	.226	-.238	44.931	.000 b

En este modelo de explicación del promedio de calificaciones, contribuyen en forma significativa dos dimensiones de orientación al logro: Trabajo y Desinterés.

CONCLUSIONES

Esta investigación partió del cuestionamiento, acerca si las relaciones padres-hijos influyen en la orientación al logro y el desempeño escolar de los hijos; y si existía relación entre algunas características familiares y la percepción de los hijos de las conductas parentales. La primera parte de este apartado corresponderá a las conclusiones referentes a los instrumentos contruidos y/o utilizados en el estudio; y la segunda parte a las respuestas a las interrogantes planteadas y conclusiones.

Escala de Motivación al Logro en Niños MOLONI.- la necesidad de construir una escala de motivación al logro surgió ya que no se encontró ninguna escala apropiada para niños de entre los 9 y 11 años de edad que cursaran los últimos años de la escuela primaria, basando su construcción en el modelo de Orientación al Logro de Spence y Helmreich (1978). Después de dos estudios pilotos se logro una escala con una buena confiabilidad α .85 y con factores conceptualmente claros: Maestría, Competencia, Trabajo, Desinterés y Vergüenza al Fracaso; estas dos últimas dimensiones no se han encontrado en muestras de mayor edad, por lo que se deduce que son indicadores importantes en niños en la etapa terminal de educación primaria, sin dejar de aceptar que es necesario comprobar su claridad conceptual y mejorar su confiabilidad. Los conceptos de Desinterés y Malestar ante el Fracaso fueron utilizados por Atkinson (1964, en Weiner, op. cit.) en su modelo de orientación al logro, explicando que la *tendencia a evitar el fracaso* es concebida como una fuerza inhibitoria que actúa como bloqueador en la expresión de las actividades relacionadas al logro, donde el motivo se considera como la capacidad de sentir pena al llegar a la meta; y posteriormente Heckhausen (1974, en Mankeliunas, 1991) indica que vergüenza al fracaso es uno de los criterios para juzgar una conducta orientada al logro.

Con base en la dimensionalidad de motivación al logro en niños entre 9 y 11 años de edad, se puede dar inicio a dilucidar los principales componentes de este constructo a esta edad. Ya que la presencia de otras dimensiones (Desinterés y Malestar ante el Fracaso), no encontradas en otros estudios con sujetos de mayor edad (Díaz Loving y Andrade, 1984) pueden ser indicadores de que la orientación al logro no es estática en su estructura, por lo menos, a medida que avanza la edad; lo que puede ser un buen intento de detectar sus principales componentes.

Se puede decir que la escala MOLONI es un instrumento apropiado para los niños entre los 9 y 11 años, con propiedades psicométricas buenas; el cual puede utilizarse para continuar la investigación de este constructo en poblaciones de edad similar y menores, incorporando o tomando en cuenta lo que los teóricos han señalado acerca del papel del desarrollo de los conceptos de habilidad, éxito, esfuerzo, dificultad de la tarea y evaluación de otros sobre el comportamiento de logro a esta edad, que como lo han indicado Ruble (op. cit.), Mankeliunas (op.cit.) y otros son determinantes sobre el logro.

Escala de Percepción de Conductas Parentales.- de la escala original de Ambiente Familiar de Andrade (1998) se utilizaron las versiones correspondientes a madre y padre, con cuatro factores: Comunicación, Apoyo, Rechazo y Aceptación; y se construyó una dimensión más de Control. En este estudio las versiones de padre y madre tuvieron estructuras factoriales diferentes: (1) *Percepción de Conductas Parentales-Madre*: en esta versión los factores fueron: I. Comunicación, II. Rechazo, III. Control, IV. Apoyo/Aceptación, V. Información y VI. Libertad. Para este estudio emergen como factores nuevos: Información y Libertad; y se confirma la dimensión construida de Control. La confiabilidad total de la escala es de $\alpha .77$, que es un índice aceptable, pero sin embargo se hace patente la necesidad de una siguiente aplicación, afinando la claridad conceptual sobretodo en los factores de Información y Libertad; (2) *Percepción de Conductas Parentales-Padre* .- su estructura factorial se compone de cinco factores: I. Apoyo, II. Comunicación, III. Control, IV. Información y V. Rechazo. Se confirma también la dimensión construida de Control y emerge un solo factor nuevo: Información. La confiabilidad total de esta versión es de $\alpha .88$, lo cual indica que es una escala bastante aceptable.

Esta escala logra detectar los estilos conductuales que niños mexicanos perciben de sus padres, con respecto a la estructura que se halló de la percepción de conductas parentales, es necesario destacar la dimensión de Control construida ex profeso para este estudio, definiéndose por las formas en que la madre y el padre supervisan y monitorean la conducta del niño. El Control Parental ha sido largamente discutido (Schaefer, Barber, Rollins y Thomas y otros) desde una distinción de control facilitador y control inhibitorio, hasta el adecuado nivel de control en las áreas de la vida y edad

del niño. Steinberg (op. cit.) se refiere a la paradoja de control psicológico y control conductual, este factor de control de la escala es más acorde a la que se ha definido como control conductual, conductas parentales que intentan el manejo de la conducta del niño (Barber, op. cit.), además de que en este estudio se relaciona con niveles altos de Maestría, Competencia y Malestar ante el Fracaso, que se entiende que son dimensiones de autonomía y libertad del niño que impulsan su desarrollo psicológico. Es importante, también resaltar el hecho de que a esta edad emerge la dimensión de Control en las conductas parentales, lo que apunta la trascendencia de la dimensión a esta edad; trabajos posteriores podrían contestar, si Control es una dimensión importante en la percepción de las conductas parentales a edades más tempranas; ya se comprobó que Control no aparece en la percepción de los adolescentes de las conductas de sus padres (Andrade, op. cit.).

Con respecto a los dos instrumentos utilizados en este estudio: *MOLONI* y *Escala de Percepción de Conductas Parentales* se concluye en forma general que ambos poseen buenas propiedades psicométricas, y sería recomendable trabajar sobre los factores de cada una de ellos en los que es necesario mejorar sus índices de confiabilidad, que se señalaron anteriormente.

Ahora bien, acerca de las hipótesis planteadas, la primera de ellas: Los niños que perciban de sus padres más apoyo, comunicación y aceptación, su motivación al logro y desempeño escolar es mayor. Efectivamente existen mayores niveles de Maestría, Trabajo, Competencia y Malestar ante el Fracaso, cuando se percibe más de Comunicación, Control, Información y Aceptación tanto del padre, como de la madre. Y el desempeño escolar es mayor, cuando se percibe mayor Información de la madre, y más Apoyo e Información del padre. Estos datos confirman lo encontrado por Baumrind (1989, 1991) acerca de que los padres que usan disciplina firme y consistente y quienes brindan apoyo y afecto, sus hijos tienen un buen ajuste, son más competentes, orientados al logro y autorregulados; y lo que reporta Andrade (op. cit.) en cuanto a las características de orientación al logro que los jóvenes orientados hacia la Maestría son los que perciben mejor relación con el padre, y los que están más orientados hacia el Trabajo son los que perciben mejor relación con la madre.

La segunda hipótesis: Los niños que perciban de sus padres menos rechazo, su motivación al logro y desempeño escolar es mayor.

A niveles más bajos de percepción de Rechazo por ambos padres, existe una asociación con menores niveles de Maestría, Trabajo, Competencia y Malestar ante el Fracaso; añadiéndose la asociación de menor Información por parte del padre. Aquí se puede añadir que Desinterés (dimensión que denota evitación o alejamiento de situaciones de logro) se eleva a menor percepción de Aceptación, Comunicación, Control e Información. Estos datos se relacionan con otros estudios acerca de que los jóvenes de hogares de padres rechazantes, alejados e indiferentes, sus índices de desempeño son peores (Dornbusch, 1991), reportan índices más bajos de logro y son menos ajustados (Baumrind, 1989^a, 1991^a, 1991^b).

En esta investigación algunos de los factores involucrados en los niveles altos de Motivación al Logro y Desempeño Escolar fueron los de Control e Información del padre y la madre. Por una parte, mayor percepción de Control de la madre, se relaciona con niveles altos de Competencia y mayor percepción de Información con niveles altos de Maestría y Trabajo; por otra parte, cuando se percibe mayor Control del padre se presentan mayores índices de Maestría y Competencia y a mayor percepción de Información con Maestría, Competencia y Trabajo. Señalando que el factor de Información podría caracterizarse por dar aviso a los padres en donde y con quien están, implicando una vía de comunicación de un solo sentido de hijos a padres. En general se puede concluir que la supervisión y control por parte del padre, tienen mayor injerencia en más dimensiones de la orientación al logro. Con respecto al desempeño escolar, se constata también que los promedios de calificaciones se elevan cuando percibe el niño mayor Información del padre y madre; con estos últimos resultados se tiene soporte para aceptar la hipótesis: los niños que perciban más supervisión y control de sus padres, su motivación al logro y desempeño escolar es mayor. Una amplia literatura ha brindado evidencia de que en general, los estilos de interacciones consistentes, estrictos, que brindan apoyo están positivamente relacionados con competencias cognitivas del niño, mientras que interacciones autoritarias, críticas y directivas están relacionadas con un desarrollo menos avanzado de competencias cognitivas (Feldman y Wentzal, 1990).

Como ya se ha sentado previamente las calificaciones escolares son determinadas, por lo menos, por dos variables moduladoras: la opinión del profesor y la línea educativa de la escuela (Pardo, 1993); pero muchas veces, es el único criterio disponible si un sujeto fracasa o no. Para este trabajo, al igual las calificaciones escolares fueron el único criterio disponible tomado en cuenta para relacionarlo con el desempeño escolar; sin descartar estas limitaciones es viable resaltar que en esta muestra, conductas de Apoyo del padre e Información del padre y la madre inciden en forma positiva en el desempeño escolar; y por el contrario el Rechazo de ambos padres y la Libertad por parte de la madre conlleva un decremento en las calificaciones escolares. Aunque estas diferencias son pequeñas, parecen ser indicadores que conductas de involucramiento de los padres en las tareas escolares del niño juegan un rol importante, que pueden dar una evidencia más para impulsar proyectos que tengan como objetivo acercar e involucrar a los padres de familia a la vida escolar.

De las características familiares que indican niveles diferenciales en la motivación al logro en este estudio, solo es la escolaridad de los padres y no lo hace el tipo de familia, ya que no se encontraron diferencias significativas entre las familias nucleares, extendidas y otros; sin embargo se tendría que investigar si el tamaño y estructura familiar puede ser un indicador diferencial del logro en niños, y cabría señalar lo que apunta Andrade (op. cit.) que no hay evidencia en estudios acerca del efecto del tamaño de la familia, ni del nivel de escolaridad y ocupación de los padres; pero sí existen evidencias empíricas menos recientes que afirman que la escolaridad y ocupación de los padres afectan el ambiente familiar del adolescente.

La escolaridad del padre incide en las dimensiones de logro de Maestría, Trabajo y Desinterés. Las medias registradas en Maestría y Trabajo no se incrementan en forma ordenada conforme la escolaridad del padre es mayor, sino que tienen un comportamiento de "sube y baja", marcando la diferencia entre los grupos de padre son estudios de secundaria y preparatoria. Parecería ser que tener dominio en la tarea con una actitud positiva, se decrementa en los hijos de padres con estudios de secundaria y universidad. En cuanto a Desinterés, este se decrementa en forma ordenada conforme la escolaridad del padre es mayor, marcando diferencias significativas entre casi todos los grupos.

En la dimensión de logro en que la escolaridad de la madre tiene injerencia, es Competencia, teniendo el mismo comportamiento en sus medias de “sube y baja” en los grupos, dándose la diferencia significativa entre los grupos de madres con estudios de primaria y con estudios de universidad. En el mismo sentido, y en forma general a mayor escolaridad de la madre, el desinterés hacia situaciones de logro es menor. Estos resultados son acordes a lo que ya otras investigaciones establecieron, Vazquez (op. cit.) apunta que el ambiente cultural familiar (hábitos, valores, actitudes, aspiraciones, nivel educativo y tipo de educación de los padres, etc.) es uno de los determinantes en el rendimiento escolar; y con lo reportado por la escueta Plowden, acerca de que el éxito escolar de los niños se correspondía con las altas aspiraciones de sus padres en torno a la educación.

Entonces la hipótesis: “ Los niños de padres con mayor escolaridad y que viven en una familia nuclear, su motivación al logro es diferente a los niños de padres con menor escolaridad y que viven en una familia extendida”, no se confirma: primeramente no se puede asentar en este estudio que a mayor escolaridad de los padres los índices de logro son mayores, y tampoco lo son en las diferentes conformaciones familiares.

Ahora bien, si bien es cierto que las expectativas de esta investigación eran obtener índices de determinación mayores, es importante destacar en forma general las conductas parentales que tienen incidencia sobre las conductas de logro. Las variables parentales que tienen incidencia en las dimensiones de acercamiento al logro, son aquellas que implican involucramiento o aceptación de los padres: Apoyo, Aviso, Comunicación, Control; y al contrario las variables parentales que implican falta de involucramiento o alejamiento tienen incidencia negativa en el logro: Rechazo y Permisividad. La corta amplitud de explicación hallada acerca de la motivación al logro en niños por las conductas parentales, tiene una respuesta en lo que exponía Darling (op. cit.) en lo referente de que las conductas parentales individuales, son parte del ambiente de muchas otras conductas, enmarcadas primeramente en un ambiente familiar propio, por lo que la influencia de una conducta específica, podría no ser fácilmente dilucidada. Sin dejar de tomar en cuenta, lo que investigaciones pioneras han

delineado de que las prácticas parentales influyen en el desarrollo del niño de manera importante. Como todo proceso de un trabajo de investigación, se plantean interrogantes, intereses y perspectivas para futuros proyectos sobre el tópico. Se considera dos como prioritarias : (1) llevar el estudio a poblaciones de menor edad para detectar cual es la estructura motivacional al logro y conocer cambios en su estructura; conocer cuales son las conductas que los niños perciben de sus padres y como es la relación entre logro y conductas parentales, y (2) lo que respecta al ámbito educativo, primeramente ahondar la investigación sobre conductas y actitudes de los padres que impulsan o frenan el rendimiento escolar de sus hijos, que ayudará a apuntalar proyectos de involucración de los padres a la vida escolar de sus hijos, quizá impulsado desde la escuela, afianzando o reforzando la relación alumno-padres-escuela.

BIBLIOGRAFIA

Andrade-Palos, P (1984) La Influencia de los Padres en el Locus de Control de los Hijos. *Tesis de Maestría*. UNAM.

Andrade Palos, P. (1998) El Ambiente Familiar del Adolescente. *Tesis de Doctorado*. UNAM

Atkinson, J.W. (1964) *An introduction to motivation*. Princeton:Van Nostrand

Atkinson, J.W. (1985) *Motives in Fantasy, action and society*. Princeton:Van Nostrand

Barber, B.K. (1996) Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construc. *Child Development*, 67,3296-3319.

Baumrind, D. (1968) Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.

Baumrind, D. (1989 a, august) The Influence of parenting style on adolescent, competence and problem behavior. Paper presented al APA's science weekend. New Orleans LA.

Baumrind, D. (1989b) Rearing competent children..In W. Damon. (ed.) *New Direction for Children Development:Child Development, Today and Tomorrow*. San Francisco: Jossey Bass.

Baumrind, D. (1971) Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 99- 102.

Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescente Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence*. 11, 1, 56-95.

Baumrind, D. (en prensa). Parenting styles and adolescent development. In R.M. Lerner, A.C. Peterson & J.

Brooks-Gunn (eds), *Encyclopedia of Adolescence*. New York: Garland.

Becker, W.C. (1964) Consequences of diferent kind of parental discipline. In M.L. Hoffman & W.W.

Hoffman (eds) *Review of Child Development Research*. Vol.I.

Chao, R. K. (1994) Beyond parental control and authoritarian parenting style: Undertanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 1111-1119

Craig, G.J. (1992) Desarrollo Psicológico. Cap. XII Desarrollo de la Personalidad, familia y compañeros de la misma edad. Ed. Prentice Hall, México.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993) Parenting styles as context: An integrative model. *Child Development*, 113, 487-496.

Dewck, C. Y Elliott, E. (1983) Cap. 8 Achievement Motivation. In E.,M. Hetherington (de) & P.H. Mussen (series De.) *Handbook of Child Psychology:vol.4. Socialization, Personality and Social Development. Achievement Motivacion*. New York:Wiley.

Díaz Guerrero, R. (1982) *Psicología del Mexicano*. Ed. Trillas. México.

Díaz Loving y Andrade Palos.(1984) Orientación al Logro: Desarrollo de una Escala Multidimensional (EOL) y su relación con Aspectos Sociales y de Personalidad. *Revista Mexicana de Psicología*.6, 1.

Dornbusch, S., Ritter,P., Leiderman. P., Robert, P., & Fraleigh, M. (1987)The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.

Eisenberg, A. (1994). La Influencia de la familia de Origen en la Orientación al Logro y el Locus de Control. *Tesis de Licenciatura*. UNAM

Feldman, S. Sh., & Wentzel, K. R. (1990)Relations Among Family Interaccion Patterns, Classroom Sel- Restrain, and Academic Achievement in Preadolescent Boys. *Journal of Educational Psychology*. 82,4. 813-819

Godfrey, E. y Petersen, L. (1996) Socializacion values and parental control techniques: a cross-cultural analysis of child rearing. *Journal of Comparative Family Studies*. XXIII, 1, 39-54.

Grusec, J.E., & Goodnow, J.J. (1994) Impact of parental discipline methods on the child's internalizacion values: a conceptualizacion of current points of view. *Developmental Psychology*,30, 4, 4-19.

Hauser, S. (1991) *Families and their adolescents*. New York: Free Press.

Hauser, S. , Powers, S.I., Noam, G., Jaconson, A., Weiss, B., & Follansbee, D. (1984) Familial contexts of adolescents ego development. *Child Development*, 55, 195-213

Jackson, D.N.(1984). *Personality Research Form Manual* (3rd de.) Goshen, NY:Research Psychologist Press.

Keith, T. Z. (1982).Time spent on homework and high school grades: A large-sample path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 74, 248-253.

Lamborn, S.D., Mounts,N.S., Steinberg,L., Dornbusch, S.M. (1991) Patterns of competence and adjusment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development* 62, 1049-1065.

Lau, S. Y Leung, K. (1992) Relations with parents and school and chinese adolescents' self-concept, delinquency, and academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 193-202.

- Lopez, A. S. (1976) Evaluación del Aprendizaje. *Docencia* .4, 3.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983) Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In E.,M. Hetherington (de) & P.H. Mussen (series De.) *Handbook of Child Psychology:vol.4. Socialization, Personality and Social Development . Achievement Motivacion*. New York:Wiley.
- Mankeliunas, M. (1991) *Psicología de la Motivación*. Ed. Trillas. México
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W.,Clark,R.A.,yLowell,E.L.(1953). *The Achievement Motive*. Nueva York Appleton-Century-Crofts.
- Miller, B.C., McCoy,J.K., Olson, T.D., & Wallace, C.M. (1986). Parental control attempts and adolescent sexual behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 48, 503-512
- Natrielo, G, & McDill, E. D. (1986). Performance standards, student effort on homework and academic achievement. *Sociology of education*, 59, 18-31.
- Pardo, M. A. (1993) Desarrollo cognitivo-motivacional y rendimiento académico en segunda etapa de EGB y BUP. *Aprendizaje, Estudios de Psicología*. 49, 21-32.
- Peterson, G.W. (1995) Autonomy and connectedness in families. In R.D. Day, K.R. Gilbert, B.H. Setteles, Q.W.R. Burr (eds), *Research and Theory in Family Science* Pacific Glove, CA:Brooks/Cole.
- Petri, H. L. (1991) *Motivation: Theory, Research, and Applications*. Towson State University.
- Reca, T. (1972). *La inadaptación escolar*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Rollins, B.C., & Thomas, D.L. (1979) Parental support, power and control techniques in the socialization children. In W.R. Burr, R. Hill, F.I. Nye & I.L. Reiss (Eds) *Contemporary theories about the family: Vol. I. Research based theories*. New York. Free Press
- Ruble, D. (1980) Cap. 10: A Developmental Perspective on Theories of Achievement Motivation . In *Achievement Motivation. Recent Trends in Theory and Research*. Edited by Leslie J. Fyans Jr. Plenum Press New York .
- Sanchez, A.N. (1995) El Autoconcepto en un Grupo de Niños con Fracaso Escolar y un Grupo de Niños sin Fracaso Escolar. *Tesis de Licenciatura*. UNAM
- Schaefer, E.S.C. (1959) A circumplex model for maternal behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59, 229-235.
- Schaefer, E.S.C. (1965^a) Children's report of parental behavior: an inventory. *Child Development*, 36, 413-424.

Schaefer, E.S.C. (1965b). A configurational analysis of children's report of parental behavior. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 552-557.

Sewel, W.H., & Hauser, R.M.(1980). The Winconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievement. In A. Kerckhoff (Ed.), *Research in the sociology of education and socialization (Vol. 1)*. Greenwich, CT: JAI Press.

Spence, J.T. y Helmreich, R.L. (1978) *Masculinity and femininity; their psychological dimensions, correlates and antecedents*. Austin: The University of Texas Press.

Steinberg, L. (1990) Autonomy, conflict and harmony in the family relationship. In S.S. Feldman & G.R. Elliotts (eds) *At the threshold:the developing adolescent*. Cambridge, MA:Harvard University Press.

Steinberg, L., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.

Steinberg, L., Mounts, N., Lamborn, S., & Dornbusch, S. (1991) Authoritative parenting and adolescent adjustment across varied ecological niches. *Journal of Research on Adolescent*, 1, 19-36.

Vazquez, Ch., (1989) La Influencia de los Estilos Cognoscitivos en el Rendimiento Escolar, en *Trayectoria Escolar en la Educación Superior*. SEP-ANUIES. México.

Weiner, B. (1992) Part II. Godlike Metaphors: Human as all-knowing. Cap. 5. Expectancy Value Theories. *Human Motivation, Metaphors, Theories and Research*. Sage Publication.

Weiss,H.L & Schwarz, J.C. (1996) The Relationship between Parenting Types and Older Adolescents'Personality, Academic Achievement, Adjustment, and Substance Use. *Child Development*, 67, 2101-2114.

Wong,M. (1991) Motivacion and Academic Archievement: The Effects of Personality Trait and the Quality of Experience. *Journal of Personality*, 59, 3.

ANEXO

No. 1

Tabla No. 1

Medias y Desviación Standart en los Factores de la Escala
Motivación al Logro en Niños MOLONI (1ª. Versión)

FACTOR	Media	Desv. Stand.
COMPETENCIA	1.57	.46
MAESTRIA/ TRABAJO	1.33	.37
DISFRUTE DE ÉXITO	1.60	.52
SEGUIENTO DE REGLAS	1.85	.26

Tabla No. 2

Medias y Desviación Standart en los Factores de la Escala
Motivación al Logro en Niños MOLONI (2ª. Versión)

FACTOR	Media	Desv. Stand.
MAESTRIA	1.34	.35
COMPETENCIA	1.57	.40
TRABAJO	1.55	.37
DESINTERES	2.26	.38
MALESTAR ANTE EL FRACASO	1.99	.44

Tabla No. 3

Medias y Desviación Standart en los Factores de la Escala

Percepción de Conductas Parentales- Madre

FACTOR	Media	Desv. Stand.
COMUNICACIÓN	2.36	.61
RECHAZO	1.57	.41
CONTROL	2.59	.33
APOYO/ ACEPTACION	2.79	.35
AVISO	2.68	.43
LIBERTAD	2.27	.36

Tabla No. 4

Medias y Desviación Standart en los Factores de la Escala

Percepción de Conductas Parentales- Padre

FACTOR	Media	Desv. Stand.
APOYO	2.77	.37
COMUNICACIÓN	1.93	.51
CONTROL	2.32	.41
AVISO	2.42	.55
RECHAZO	1.67	.42

ANEXO

No. 2

Tabla No. 1

No. de Hermanos

No. de Hermanos	%
0	7.3
1	37.2
2	25.9
3	13.4
4	7.8
5 ó más	5.4

Tabla No. 2

No. de Personas que Viven en Casa

No. de Personas	%
2 a 4	32.8%
5 a 8	50.3%
9 a 12	14.3%
13 ó más	2.6%

Tabla No. 3

Los Padres viven juntos

	%
SI	72.3%
NO	25.7%

Tabla No.4

Causa de Separación de los Padres

	Frecuencia	%
Separación o Divorcio	52	58.4%
Trabajo fuera de la Residencia Familiar	11	12.4%
Muerte	6	6.7%
Abandono o Separación	2	2.2%
No conoce al padre o madre	1	1.1%
Sin respuesta	17	19.1%

Tabla No.5

Conformación Familiar

Tipo de Familia	Frecuencia	%
Nuclear	202	57.7%
Extendida	89	25.4%
Otros	54	25.4%

Tabla No. 6

Escolaridad de los Padres

NIVEL DE ESTUDIOS	MADRE porcentaje	PADRE porcentaje
PRIMARIA	19.4%	18.3%
SECUNDARIA	23.1%	20.9%
PREPARATORIA Y CARRERAS TECNICAS	22.6%	18.6%
UNIVERSIDAD Y POSGRADO	16.0%	18.3%

Tabla No.7

Ocupación de los Padres

OCUPACION	MADRE porcentaje	PADRE porcentaje
OBRERO	4.0%	5.7%
EMPLEADO	6.3%	15.4%
OFICIO	8.3%	31.4%
COMERCIO	7.1%	12.0%
TÉCNICO	10.3%	3.1%
EJERCE PROFESION	10.3%	19.1%
EN EL HOGAR	45.7%	
SIN RESPUESTA	6.6%	11.7%

ANEXO

No. 3

CUESTIONARIO

Edad _____ Sexo _____ Grado _____

Instrucciones.- el siguiente cuestionario investiga sobre algunas preferencias, metas y gustos que los niños tienen. **ESTE NO ES UN EXAMEN**, por lo que no hay respuestas correctas ni incorrectas. Sólo te pedimos que contestes las preguntas muy sinceramente, señalando la frecuencia. Tus respuestas nos ayudarán a saber cuáles son las preferencias, gustos o metas de los niños mexicanos.

Ejemplo:

Disfruto los preparativos de un año escolar

(1) Casi siempre
o
siempre

(2) Algunas veces

(3) ~~Casi nunca
o
nunca~~

Este niño contestó que “casi nunca o nunca” disfruta los preparativos para el año escolar.

AHORA EMPIEZA A CONTESTAR

1.- Me gusta entregar mis tareas y trabajos perfectamente bien.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

2.- Disfruto cuando cumplo con lo que me indican.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

3.- Me es importante poner lo mejor de mí en las cosas que hago.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

4.- Me siento bien cuando alcanzo lo que me propongo.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

5.- Estoy dispuesto para empezar mis tareas.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

6.- Me gusta ser el mejor en mi clase.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

7.- Disfruto cuando le gano a otros.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

8.- Cuando estoy cansado no termino mis tareas.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

9.- Es importante para mí demostrar ser el mejor en todo.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

10.- Trato de entregar los mejores trabajos y tareas que los demás.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

11.- Me gusta cumplir con mis deberes.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

12.- No termino mis tareas.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

13.- Es importante para mí ser el mejor en el salón.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

14.- Me entusiasma hacer cosas nuevas.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

15.- Me siento mal cuando no alcanzo lo que me propongo.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

16.- Terminó mis tareas.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

17.- Me siento mal cuando no puedo ganar.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

18.- Trato de hacer las cosas cada vez mejor.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

19.- Me gusta que mi tarea quede lo mejor posible.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

20.- Busco mejorar mis trabajos y tareas escolares.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

21.- Disfruto cuando logro alcanzar las metas.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

22.- Ganarle a otros es bueno tanto en el juego como en la escuela.

(1) Casi siempre o siempre (2) Algunas veces (3) Casi nunca o nunca

23.- Me gusta que mis tareas y trabajos queden bien hechos.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

24.- Me siento bien cuando gano.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

25.- Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

26.- Disfruto cuando gano.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

27.- Es importante para mí hacer mis tareas y trabajos cada vez mejor.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

28.- Me siento bien cuando cumplo con mis deberes.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

29.- Me gusta alcanzar el éxito.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

30.- Es importante para mí realizar las cosas tan bien como se pueda.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

31.- Es necesario que me digan, que tengo que hacer mi tarea para empezarla.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

32.- Es importante para mí demostrar ser el mejor, tanto en la escuela como en el juego.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

33.- Me siento mal cuando no gano.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

34.- Tengo presente mis deberes escolares.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

35.- Disfruto cuando puedo vencer a otros.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

36.- Me siento bien cuando hago un buen trabajo.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

37.- Me interesa realizar bien una tarea.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

38.- Se me olvida hacer mis tareas.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

39.- Cumplo con todos mis deberes.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

40.- Me siento mal cuando pierdo.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

41.- Me da flojera empezar algo nuevo.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

42.- Cumplo con mi tarea y trabajos escolares.

(1) Casi siempre o siempre

(2) Algunas veces

(3) Casi nunca o nunca

GRACIAS POR TU COLABORACION

CUESTIONARIO

Edad _____ Sexo _____ Grado _____

Instrucciones.- a continuación encontrarás una serie de afirmaciones que se refieren a la relación que tienes con tu papá y tu mamá, marca con una (x) en el paréntesis que corresponda a la frecuencia con que sucede lo que plantea la afirmación.

Cada afirmación se refiere tanto a papá, como a mamá. Por lo que debes señalar que es lo que sientes con cada uno de ellos.

Hay tres opciones de respuesta:

(1)	(2)	(3)
Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre
o		o
nunca		siempre

EJEMPLO:

Cumple con sus promesas

Papá	(1)	(2)	(3)
Mamá	(1)	(2)	(3)

Este niño siente que su papá "algunas veces" cumple con sus promesas, y siente que su mamá "casi siempre o siempre" cumple con sus promesas.

AHORA EMPIEZA A CONTESTAR

		Casi Nunca o Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre o Siempre
1.- Conoce a mis amigos	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
2.- Me da la libertad de elegir que hacer cuando es posible	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
3.- Me protege	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
4.- Con su sola mirada me controla	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
5.- Soy importante para él o ella	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
6. Acepta a mis amigos (as)	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)

		Casi Nunca Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre o Siempre
7.- Le puedo contar lo que me pasa	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
8.- Espera mucho de mí	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
9.- Me pide que le diga todo lo que hago cuando estoy fuera de casa	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
10. Me dice claramente lo que no debo hacer	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
11.- Me quiere	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
12.- Le aviso con quien estoy	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
13.- Quiere que solucione mis problemas por mí mismo	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
14.- Me castiga cuando desobedezco algunas de sus indicaciones	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
15.- Me dice claramente lo que debo hacer.	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
16.- Le platico mis problemas personales.	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
17.- Quiere que sea obediente	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
18.- Cree en las cosas que le digo	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
19.- Se enoja conmigo si salgo sin permiso.	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)

		Casi Nunca Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre o Siempre
20.- Me deja hacer cualquier cosa que quiero.	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
21.- Cuando me castiga me explica porqué.	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
22.- Se preocupa más por los problemas de mis hermanos(as).	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
23.- Me deja dormirme hasta hora que yo quiera.	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
24.- Se preocupa por mi	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
25.- Le puedo decir lo que siento	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
26.- Trata de darme lo que necesito	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
27.- Critica todo lo que hago	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
28.- Me castiga injustamente	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
29.-Me pega cuando hago algo que no le parece	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
30.- Me deja vestir como yo quiero	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
31.- Me regaña por cualquier cosa	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
32.- Me indica a donde puedo salir solo(a)	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)

		Casi Nunca o Nunca	Algunas Veces	Casi Siempre o Siempre
33.- Me dice como debo comportarme	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
34.- Conoce mis problemas personales	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
35.- Siento que quiere más a mis hermanos(as)	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
36.- Determina horas para cada cosa, por ejemplo: jugar, hacer tarea, dormir.	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
37.- Se interesa en lo que hago	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
38.- Le digo a donde estoy cuando salgo de la casa	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
39.- Le aviso con quien estoy cuando salgo de la casa	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
40.- Lo que hago le parece mal	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
41.- Respeta mis sentimientos	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
42.- Yo lo(a) amo	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
43.- Quiere controlar todo lo que hago	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
44.- Se enoja por cualquier cosa	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
45.- Me pega por cualquier cosa	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)

		Casi Nunca	Algunas	Casi Siempre
		Nunca	Veces	o Siempre
46.-Me acepta como soy	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
47.-Yo lo(a) admiro	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)
48.- Me dice cuáles son mis deberes	Papá	(1)	(2)	(3)
	Mamá	(1)	(2)	(3)

DATOS GENERALES

¿Cuál fue el promedio de calificaciones que obtuviste el año pasado? _____

¿Cuál es el promedio de calificaciones que tienes este año? _____

¿Cuántas personas viven en tu casa? Contándote a tí _____

¿Tus dos papás viven contigo?

SI () NO () ¿Porqué? _____

¿Cuántos hermanos y hermanas tienes?

¿Hasta que año de la escuela estudió tu papá? _____

¿Hasta que año de la escuela estudio tu mamá? _____

¿A qué se dedica tu papá? _____

¿A que se dedica tu mamá? _____

Gracias por tu colaboración

Escala elaborada para fines de investigación
por la Dra. Patricia Andrade Palos y Rebeca Berridi Ramírez.