



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**LOCUS DE CONTROL Y ORIENTACIÓN AL  
LOGRO EN ADOLESCENTES MEXICANOS**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:**

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:**

**CAROLINA CONTRERAS BRAVO**

**DIRECTORA:**

**DRA. ISABEL REYES LAGUNES**



**MÉXICO, D. F.**

**2002.**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**LOCUS DE CONTROL Y ORIENTACIÓN AL LOGRO EN  
ADOLESCENTES MEXICANOS**

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
PRESENTA:

**CONTRERAS BRAVO CAROLINA**

**DIRECTORA: DRA. ISABEL REYES LAGUNES**

MÉXICO, D.F. 2002

AGRADEZCO A LA DRA, ISABEL REYES  
LAGUNES, ASÍ COMO A LA LIC. LIDIA  
FERREIRA POR SU INCONDICIONAL  
APOYO Y DIRECCIÓN PARA LA  
REALIZACIÓN DE ESTA TESIS.

A MIS PADRES, POR SU CONSTANTE  
CONSEJO, CARIÑO Y APOYO.

# LOCUS DE CONTROL Y ORIENTACIÓN AL LOGRO EN ADOLESCENTES MEXICANOS

## Introducción

### Capítulo I

Personalidad .....	5
Adolescencia .....	9

### Capítulo II      Orientación al logro

Definición del concepto .....	15
Teoría de la atribución .....	16
Teoría de la motivación orientada a metas .....	19
Teoría del valor de la expectativa .....	21
Orientación al logro y su relación con otras variables .....	25
Escalas de orientación al logro .....	26
Investigaciones relacionadas con la orientación al logro .....	27

### Capítulo III      Locus de Control

Generalidades y definición del concepto.....	29
Desarrollo del locus de control .....	34
Multidimensionalidad del locus de control .....	35
Investigaciones relacionadas con el locus de control .....	37

## **Capítulo IV**

### **Método**

Hipótesis .....	43
Variables .....	43
Sujetos .....	43
Instrumentos .....	44
Procedimiento .....	45
Análisis de datos .....	45

## **Capítulo V**

### **Resultados**

Características de la muestra .....	47
ANOVAS por sexo y edad para el locus de control .....	48
ANOVAS por sexo y edad para la orientación al logro .....	52
Análisis de correlación entre los factores de las dos escalas .....	57

## **Capítulo VI**

### **Discusión y conclusiones**

Locus de control .....	59
Orientación al logro .....	64
Correlación entre los factores de las escalas .....	67

## RESUMEN

Las variables que se estudiaron en este trabajo son el locus de control o a qué le atribuye el sujeto las consecuencias de su trabajo y la orientación al logro es decir, la disposición de los sujetos a hacer las cosas cada vez mejor, superando así sus actuaciones previas.

El objetivo principal de la investigación fue el de determinar el comportamiento general de estas variables en el caso específico de los adolescentes, así como definir si existe o no relación entre las dos variables.

La población de estudio fueron 300 adolescentes que cursan el primero, segundo o tercer grado de secundaria en la Ciudad de México; 150 fueron elegidos al azar de un plantel privado (Colegio Williams) y los 150 restantes de uno público (Secundaria Diurna No.16).

Se realizaron análisis de correlación de Pearson para los factores de las dos escalas que reportaron correlaciones de moderadas a altas entre varios factores de las dos escalas por separado, es decir, no se encontró correlación alguna entre las dos variables.

También se realizó un ANOVA de dos vías (sexo y edad) para las dos variables que demostró que la creencia de control de los adolescentes de la muestra, aunque demuestra mayores puntajes de internalidad, todavía se ve influenciada en numerosas ocasiones por la creencia de control externo. Así mismo se encontró que los adolescentes se vuelven más internos conforme avanzan en grado escolar.

Con respecto a la orientación al logro, el ANOVA reporta solamente diferencias por sexo, donde los hombres tienden más a la competencia y las mujeres a la maestría.

## INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la teoría, existen individuos capaces de percibir las contingencias entre sus acciones y los resultados que obtienen (control interno) e individuos incapaces de hacerlo (control externo). Investigaciones realizadas por diversos autores, demuestran que los individuos con control interno se mantienen más alertas a los aspectos del medio que los rodea, hacen mayores esfuerzos por mejorar su situación en el medio, se preocupan más por desarrollar sus habilidades y toman más en cuenta sus fracasos para hacerlo, así como también se involucran más eficazmente en actividades sociales. Los individuos con control externo, por el contrario tienden más a actuar de formas que fomentan el mantenimiento de patrones disfuncionales de conducta, más que a buscar implementar nuevos más funcionales. De la misma forma, se ha encontrado que las conductas adictivas como el alcoholismo o el tabaquismo están asociados a personalidades con control externo.

Rotter (1966) definió el concepto Locus de Control como:

“La expectativa general sobre la relación entre características personales, acciones y resultados previamente experimentados, una expectativa generalizada sobre el origen de los reforzamientos que se establece en un continuo que va de lo externo a lo interno”. pp.1

La orientación al logro, por su parte fue definida por Asch (1910) como una característica humana que impulsa a los sujetos a realizar tareas de mejor manera que los demás, a perseverar en la realización de una tarea y a mejorar ejecuciones previas. De acuerdo con lo anterior, los individuos altamente orientados al logro, resultan ser actores claves dentro de su ámbito social, pues su disposición al éxito y su esfuerzo por conseguirlo son mayores que las de aquellos sujetos que puntúan bajo en las escalas que miden estas variables y que poco hacen por conseguir lo que desean.

El presente estudio pretende explorar el comportamiento general de estas variables, dada su influencia en el desarrollo de personalidades aptas para adaptarse al medio. Los diversos estudios citados a lo largo de esta tesis, son una muestra clara de que los individuos que logran, por razones todavía no muy claramente determinadas, desarrollar un



locus de control más interno o una alta orientación al logro parecen contar con mayor facilidad para desempeñar mejor las tareas que se les asignan, así como para considerarse a ellos mismos como factores determinantes de los resultados que por medio de sus acciones obtienen.

Para este estudio, se eligió una muestra de adolescentes que cursan el primero, segundo y tercer grado de secundaria en dos planteles de la Ciudad de México, uno público y otro privado.

La razón de ello es que la adolescencia es una etapa de gran importancia para el desarrollo de la personalidad adulta, pues es a lo largo de ella que se define y consolida la identidad del individuo y por lo tanto, los rasgos de personalidad adquieren cierta estabilidad que durante la infancia es imposible encontrar, permitiendo así, una descripción más uniforme del comportamiento del rasgo. De la misma forma, el adolescente es todavía más propenso a modificar dichos rasgos por medio de la intervención adecuada, mientras que en el adulto esto resulta mucho más difícil.

La segunda parte de este estudio pretende determinar si existe o no correlación y en qué grado entre las dos variables antes mencionadas. Las investigaciones previamente realizadas alrededor de los dos conceptos estudiados en esta tesis consideran, en su mayoría, solamente a uno de los dos; ya sea para explorar su comportamiento individual en una población en específico o para tratar de determinar su relación con otras variables como los estilos de crianza parentales, el nivel de desempeño de una tarea asignada o la tendencia a la dependencia de sustancias como el alcohol. No existen estudios que reporten si la correlación entre locus de control y la orientación al logro existe en algún grado, de forma que este estudio constituye un primer paso en este sentido. De encontrarse alguna correlación, podría, más adelante y apoyándose en una mayor y más completa investigación, crearse un programa orientado a fortalecer el desarrollo de estas dos habilidades cognitivas interviniendo solamente una de ellas.

Los instrumentos a través de los cuales se midieron las dos variables del estudio son la Escala Multidimensional de Locus de Control de Reyes Lagunes (1998) que evalúa el rasgo en cuatro dimensiones: control externo, logro interno, socioafectivo y status quo familiar y la

Escala Multidimensional de Orientación al Logro de Reyes Lagunes (1997) que evalúa las tres dimensiones del constructo: trabajo, maestría y competitividad. Ambas escalas tiene una confiabilidad global superior al .80.

Es importante mencionar que existe en México poca investigación al respecto de las dos variables que trata este estudio, de forma que resulta relevante la obtención de datos extraídos exclusivamente de poblaciones mexicanas, pues solamente así podremos llegar a conocer el perfil de los individuos que conforman nuestra población y será posible compararlos con los datos reportados por investigaciones realizadas en el extranjero. De la misma forma, como los instrumentos utilizados fueron construidos y validados con sujetos mexicanos, el presente estudio constituye una fuente no solamente de datos sobre la personalidad de los adolescentes mexicanos, si no también sobre las escalas realizadas para y por mexicanos.

## CAPITULO I

### PERSONALIDAD Y ADOLESCENCIA

#### A. Personalidad

Todo lo que pasa en nuestras vidas: nuestras relaciones, logros, aspiraciones e incluso la salud está influenciado por nuestra personalidad y la de las personas que nos rodean. De aquí la importancia de entender su conformación y desarrollo.

La psicología ha abordado el estudio de la personalidad desde diversos ángulos, con distintos métodos y aproximaciones e incluso, con distintos objetivos.

En sus inicios, solo se estudiaron aspectos aislados de ella, siempre relacionados con alguna otra área de la psicología más desarrollada. No es hasta los años 30s, con el trabajo de Allport y Murray que la personalidad se conforma como un área diferenciada de investigación.

Se han utilizado diversas formas para describir la personalidad. Cloninger (2001) describe las siguientes como las más utilizadas:

- **Tipológica:** utilizada principalmente por Ryckman (1996, en Cloninger 2001) y que consiste en clasificar el comportamiento por medio de categorías que agrupa un gran conjunto de características bajo un mismo "tipo" de personalidad. Cada uno de los sujetos estudiados puede pertenecer, según sus características en conjunto, a un solo tipo.
- **De Rasgos:** esta aproximación estudia la personalidad por medio de dimensiones más delimitadas que la tipológica. Se escoge solamente una característica de personalidad y se mide por medio de dimensiones graduadas, lo que permite cuantificar así las diferencias entre individuos. Se dice que el individuo posee la característica en cuestión dependiendo de dónde se sitúe su puntuación.

Esta aproximación define el concepto "rasgo de personalidad" como una característica que diferencia a una persona de otra y que provoca un comportamiento más o menos consistente con respecto a dicho rasgo.

Actualmente, personalidad es el campo de la psicología científica que estudia a los individuos en prácticamente todos sus aspectos: porqué es una persona diferente de otra, qué nos motiva a actuar de una forma y no de otra, etc.

Más específicamente Hergenhahan (1980) describe que el estudio de la personalidad, se ocupa primordialmente de tres grandes áreas:

- La **definición** del concepto de personalidad, es decir, cómo se caracteriza a un individuo, las diferencias individuales en rasgos , etc. La investigación en esta área se realiza generalmente por medio del estudio comparativo de individuos y/o grupos.
- Los **procesos dinámicos** de la personalidad, más específicamente, cómo influye la personalidad de cada individuo en su adaptación y ajuste al medio, lo cual involucra forzosamente, cómo obtenemos información del medio, la procesamos y actuamos con base en ella (procesos cognitivos).
- El **desarrollo** de la personalidad, o cómo se relacionan los estilos de crianza y la cultura en que se desenvuelve el individuo con sus expectativas y su desenvolvimiento en general. Esta área de estudio es la que justifica la importancia del estudio de los rasgos de personalidad en la infancia y la adolescencia, puesto que es en estas primeras etapas de la vida, donde los individuos experimentan y afirman cada uno de los rasgos que serán definitivos en su personalidad adulta.

En cuanto a la definición del término personalidad, primeramente, la palabra proviene del latín persona que significa máscara, pues algunas teorías la consideran como un self público, es decir, como aquel aspecto de nosotros mismos que mostramos al exterior y por medio del cual nos adaptamos al medio.

Otras teorías, en cambio, la definen como un complejo conjunto de respuestas, pero la mayoría de los teóricos coinciden en que la personalidad puede describirse por medio de los patrones consistentes de comportamiento del individuo. Ryckman (op. cit.) propone que es la tendencia a actuar de la misma forma ante situaciones semejantes la que determina

nuestra identidad individual. Gracias a dicha consistencia puede predecirse con cierta certeza como respondería un individuo a una situación determinada

Dos factores sustentan la consistencia en el comportamiento humano:

- La Genética, pues la personalidad tiene un indiscutible determinante genético. Muchas teorías de la personalidad están construidas alrededor de algo que heredamos, como la teoría de las necesidades de Abraham Maslow.
- Los Determinantes Socioculturales dictados en su mayoría por los roles que desempeñamos, pues cada uno de ellos posee un rango de comportamiento culturalmente aceptado, que al no ser cumplido ejerce presión social sobre el individuo.

En relación con lo anterior, podemos definir personalidad como el conjunto de características únicas y relativamente estables que influyen el comportamiento del individuo en situaciones de diversa índole (Schultz y Schultz, 00).

De cualquier forma, y dada la enorme gama de definiciones del concepto de personalidad, Sebald (1984) considera que éstas pueden agruparse en:

- **Biológicas:** aquellas que consideran la personalidad como la suma total de las disposiciones biológicas innatas, impulsos, tendencias, apetitos e instintos del individuo, así como de las disposiciones y tendencias adquiridas por medio de la experiencia.
- **Psicológicas:** en 1974, Allport (en Sebald op.cit.) define personalidad como la organización dinámica de los sistemas que determinan el ajuste único del individuo al medio.
- **Culturales:** aquellas que toman en cuenta los aspectos sociales o aquellos que aprendemos por medio del contacto con otros, pues al final, es en la sociedad donde nos desenvolvemos siempre.

Por su parte, Reyes Lagunes (1990), describe que la personalidad no solamente está compuesta por los elementos mencionados por Allport, si no también por factores biológicos o hereditarios, familiares y culturales.

En resumen, debemos considerar que la personalidad como totalidad involucra:

- Aspectos sociales o aquellos que aprendemos por medio del contacto con otros.
- Prerrequisitos fisiológicos pues gran parte de nuestros actos están anclados en procesos fisiológicos.
- Un proceso continuamente afectado por las nuevas experiencias cuyos patrones se actualizan y adaptan constantemente.
- Un todo diferente de un conjunto de fragmentos sin relación donde cada parte pertenece a un sistema integrado y continuo.
- Un conjunto de fases, pues la personalidad no se desarrolla por completo en un solo paso si no a través de fases sucesivas cuyos parámetros temporales y caracterológicos varían dependiendo del autor.

Pero, la simple definición del concepto, no nos explica cómo se expresa la personalidad. En ocasiones, la relación entre en comportamiento que observamos y la personalidad no es tan obvia. Es aquí cuando entra en juego la dinámica de la personalidad o los mecanismos por medio de los cuales se expresa, generalmente atendiendo a la motivación de la conducta involucrada.

El factor más generalmente se aceptado como directriz de los procesos dinámicos de la personalidad es la motivación, aunque existen tantas explicaciones sobre su influencia específica sobre la personalidad como teorías. De cualquier forma, todas asumen que los motivos deben ser similares en todos los individuos.

La dinámica de la personalidad incluye además de la motivación, el ajuste a las demandas del medio, pues la vida cotidiana requiere que nos enfrentemos con nuevas situaciones para adaptarnos a las exigencias del momento. Pero las exigencias varían de un momento a otro, de modo que resulta fácil suponer que la personalidad también cambia con el tiempo, conforme se van adquiriendo nuevas experiencias, si bien, existen patrones de

conducta y emociones presentes desde la infancia temprana y perdurables a través de los años, conocidos como temperamento. Investigaciones hechas por Baker y Daniels (1990 en Cloninger op. cit.) demuestran que ciertos rasgos de personalidad son fuertemente influenciados por la herencia mientras que otros parecen no serlo en absoluto.

Por otra parte, si bien el papel de la genética es innegable, el aprendizaje por medio de la experiencia también tiene influencia sobre nuestra personalidad. De acuerdo con Hergenhann (op. cit.) somos lo que nos han reforzado, así que el historial personal de reforzamiento determina en gran parte cómo nos comportamos.

De cualquier forma, la personalidad se desarrolla a través del tiempo y la experiencia, que es un factor indiscutible de su moldeamiento, sobre todo durante la infancia.

La pregunta que de aquí surge es ¿los rasgos de personalidad cambian conforme uno crece? Esto es ¿es posible encontrar diferencias significativas o características de alguna etapa en particular?

Si las teorías postulan que desde la infancia se comienzan a moldear los rasgos de personalidad del adulto, ¿existirán ya en la adolescencia indicios más claros de esa personalidad futura? Si así es, cuáles son y cómo será posible modificarlos para mejorar la adaptación del individuo al medio que lo rodea. Este estudio pretende constituir un paso hacia la respuestas de estas preguntas.

Diversos autores plantean que las experiencias acumuladas durante la infancia son las más determinantes para el desarrollo de la personalidad adulta, pero en los niños la mayoría de los rasgos no se expresan todavía consistentemente, de modo que para realizar un estudio exploratorio del estado actual de los rasgos de personalidad en los mexicanos, resulta mejor utilizar adolescentes como población de estudio.

## **B. Adolescencia**

La adolescencia es una etapa intermedia del desarrollo de la personalidad. La palabra proviene del latín *adolescere* que significa crecer para madurar.

Antiguamente, la adolescencia no existía como etapa definida, el paso de la infancia a la adultez era abrupto, pues las condiciones sociales así lo requerían. A partir del s. XX, la adolescencia se ha convertido en una fase inevitable del ciclo de vida. Autores como Sebald (op. cit.) la consideran como una etapa de confusión, rebelión y estrés que constituye el paso intermedio entre la infancia y la adultez.

Históricamente, la adolescencia es solo un fenómeno actual. No es hasta la Revolución Industrial que se da la ruptura de la continuidad niñez-adultez. Al ser necesaria una educación más prolongada, los niños debían permanecer bajo esa condición por más tiempo, pero no bajo las mismas condiciones: las responsabilidades de la adultez ya no llegaban tan pronto, pero los privilegios de la niñez tampoco se mantenían intactos. De acuerdo con Sebald (op. cit.) es entonces cuando los jóvenes se ven por primera vez ante el conflicto de identidad, médula de la adolescencia (Sebald, 1984).

Es por ello que el punto de vista social considera a la adolescencia como un período de expectativas ambiguas en la que los sujetos no saben cuando actuar como niños y cuando como adultos. Los adolescentes deben lidiar, al mismo tiempo, con un cuerpo que ha alcanzado la madurez sexual y con circunstancias sociales que los mantienen en estado de dependencia hacia los padres.

Como consecuencia, el adolescente debe desarrollar nuevas formas de comportamiento, de adquirir información por ellos mismos y de aprender a tomar decisiones propias. Todo esto requiere del establecimiento de nuevos modelos de pensamiento que permitan, actuar congruentemente con las demandas de la adultez. Cada adolescente logra hacerlo en momentos distintos. Algunos lo hacen casi inmediatamente para evitar la confusión, mientras que otros lo posponen por años.

Sebald (op. cit.) retoma la propuesta de Havighurst (1967) de que un adolescente sanamente identificado e integrado debe ser capaz de:

- aceptar su físico y aprender a desempeñar su rol de género
- entablar nuevas relaciones con otros adolescentes de ambos sexos



- lograr la independencia emocional de los padres
- prepararse para elegir una vocación
- prepararse para la independencia económica
- desarrollar habilidades intelectuales para asumir las responsabilidades de la vida adulta
- desear y lograr un comportamiento social responsable
- prepararse para el matrimonio y las responsabilidades familiares
- cultivar sus propios valores en armonía con su entorno real

Recientemente se ha propuesto agregar a los puntos anteriores la tarea de desarrollar una habilidad comunicativa que le permita al individuo entablar relaciones cada vez más profundas y que promuevan su desarrollo individual. El adolescente debe también, lograr un equilibrio entre lo que produce y lo que recibe, ya sea en términos materiales y/o afectivos.

Cronológicamente se ha definido a la adolescencia como aquella etapa que da comienzo con la pubertad, es decir, con los cambios fisiológicos que dan paso a la madurez sexual. Dichos cambios pueden resumirse como la paulatina aparición de los caracteres sexuales secundarios y finalmente, con la llegada de la madurez reproductiva. Esto nos permite considerar la edad de inicio de la adolescencia aproximadamente a los 12 años para las mujeres y a los 13 para los hombres.

Cole (1996) explica que el adolescente no solo experimenta los cambios biológicos de su cuerpo y la conexión entre los cambios físicos de la pubertad y las características psicológicas propias de la etapa es innegable. Al mismo tiempo que el cuerpo de los adolescentes comienza a cambiar, también lo hacen sus patrones infantiles de conducta. De pronto el interés en los compañeros del mismo sexo, es sustituido por la atracción hacia los integrantes del otro sexo, lo que necesariamente provoca cambios fuertes en la relación con sus coetáneos. De la misma forma, la relación de los hijos con los padres comienza a volverse más independiente. Los adolescentes empiezan a sustituir la necesidad de apoyarse en sus padres por la responsabilidad de llevar a cabo sus propias decisiones. En este punto, la figura parental de la autoridad comienza a pasar a un segundo plano, pues los adolescentes comienzan a actuar bajo su propio criterio de necesidad y valor, guiándose más bien, por las demandas y límites establecidos por la sociedad.

Brown (en Cole, op. Cit.) identificó cuatro cambios principales en la reorganización de la vida de los adolescentes:

- La interacción con coetáneos se vuelve la ocupación social principal.
- Los adolescentes funcionan con menos control y necesitan menos la aprobación de los adultos.
- Comienzan a crearse vínculos interpersonales más estrechos y profundos, tanto con coetáneos del mismo sexo, como con los del sexo opuesto.
- El interés principal de entablar nuevas relaciones está dirigido a los adolescentes del sexo opuesto.

Diversos autores han abordado el tópico de la adolescencia como etapa. El primero en definirla fue Jean Jacques Rousseau (1911, en Cole op. cit.) y sus postulados son:

La adolescencia es un periodo de gran inestabilidad y conflicto emocional que es provocado, en gran parte, por la madurez biológica.

Los cambios biológicos y sociales son una manifestación del cambio en los procesos psicológicos de los adolescentes, que consisten primordialmente, en la aparición de la autoconciencia y la habilidad de razonar lógicamente.

Actualmente todavía no existe una teoría unificada sobre la adolescencia, si no una serie de perspectivas diferentes entre las que se incluyen:

- **La perspectiva de madurez biológica** cuyo énfasis está en el desarrollo de la capacidad reproductiva y sus consecuencias psicológicas. Los mayores representantes de esta perspectiva son Arnold Gessel y Sigmund Freud (en Cole, op. Cit.). Ambas teorías consideran de vital importancia el mecanismo biológico que comienza a desarrollarse en la adolescencia y su relación con los mecanismos sociales de control.
- **La perspectiva ambientalista del aprendizaje** cuyos postulados giran alrededor del importante papel que juega el medio ambiente como moldeador de las conductas

sociales. Albert Bandura (1964, en Cole, op. Cit.) por ejemplo, considera que la adolescencia es un período, que de la misma forma que la infancia, se ve moldeada por la cultura que circunda al individuo.

- **La perspectiva constructivista**, creada por Piaget (en Cole, op. Cit.) y que intenta conciliar los dos puntos de vista anteriores demostrando que las características de la adolescencia como periodo surgen de la interacción entre los factores biológicos y los sociales. Piaget caracteriza a la adolescencia como la etapa del pensamiento formal y último escalón del desarrollo cognitivo. Esto significa que los adolescentes ya son capaces de entenderse a sí mismos, sus relaciones, habilidades y actitudes.

Siguiendo los postulados de esta perspectiva, Keating (1980. en Cole op. Cit.) sugiere cinco puntos de desarrollo del pensamiento de los adolescentes con respecto al de los niños:

- son capaces de contemplar todas las posibilidades, aún y cuando éstas no estén inmediatamente presentes.
  - Piensan con perspectiva hacia el futuro
  - Son capaces de crear hipótesis alrededor de las posibilidades y de probarlas.
  - Piensan con respecto a las reglas tanto sociales como de posibilidad.
- 
- **La perspectiva de Eric Erikson** (1968 en Cole, op. Cit.) que postula también que el desarrollo de la personalidad depende en gran medida de la organización cultural en la que se desenvuelve el niño, pues es a partir de ésta que los adolescentes van asimilando los patrones específicos de conducta permitidos y/o deseados. Acepta el énfasis freudiano en los factores biológicos, así como la postura de Piaget. Erikson considera que la tarea primordial de los adolescentes es integrar las nuevas demandas sociales a sus nuevas capacidades psicológicas en una personalidad total y sana. Al resultado de dicha integración Erikson la denominó identidad, definida como un patrón de creencias sobre sí mismos que los adolescentes construyen para adaptarse al medio social. La formación de la identidad en el adolescente es de crucial importancia, dada la necesidad de conciliar las creencias, deseos y habilidades propias con las normas adultas. A este proceso Erikson la denomina crisis. Cuando el adolescente ha formado su identidad, puede describirla en

términos concretos como creencias generales, valores, planes de vida, etc. Según Erikson (op. Cit.) algunas de las crisis que los adolescentes deben de resolver son:

- el establecimiento de confianza en una ideología elegida por ellos mismos
- el establecimiento de la autonomía por medio de la toma de decisiones propias e independientes de los padres
- el establecimiento de metas propias
- el establecimiento de responsabilidad para afrontar las consecuencias de las decisiones y metas elegidas

Resumiendo todo lo anterior, la adolescencia puede, considerarse desde los siguientes puntos de vista.

- **Sociológico:** que considera a la adolescencia como la etapa intermedia entre la infancia y la adultez
- **Psicológico:** etapa en que debe lograrse la integración de la identidad y el desarrollo de las capacidades necesarias para la adultez
- **Legal:** etapa en que se alcanza la mayoría de edad
- **Económica:** etapa en la que comienza la autosuficiencia económica
- **Tradicional:** como la etapa que marca el final de las restricciones de los privilegios para los adultos

Todos estos planos se mezclan en una sola experiencia simultánea que dará como resultado un adulto con conciencia individual e integrada y una personalidad auto definida.

La edad del término de esta etapa no es tan fácil de calcular. Si para marcar su inicio se utiliza un indicador biológico, para el término no existe tal. Las habilidades anteriormente mencionadas se han propuesto como los indicadores más confiables de la entrada a la adultez. En realidad, cualquier parámetro nos enfrenta a un final indeterminado y altamente variable de un individuo a otro.

Como son factores socioculturales los que marcan el paso a la adultez, el término de la adolescencia no es abrupto sino gradual.

En todo caso, puede decirse que la adolescencia ha terminado cuando el adolescente ha logrado establecer patrones consistentes y realistas para lidiar con sus conflictos internos y con las demandas del medio.

## **CAPÍTULO II**

### **ORIENTACIÓN AL LOGRO**

Los teóricos coinciden en que son los individuos más orientados al logro los que se convierten en actores claves de cualquier ámbito social. Esto es, si logramos determinar la dirección y origen del comportamiento orientado al logro, podríamos entonces planear un modelo de intervención terapéutica cuya finalidad sea facilitar este tipo de comportamiento.

De acuerdo con Ferrari y Chubb (1992), cualquiera que esté interesado en el funcionamiento efectivo de un grupo social, debe necesariamente preocuparse por el papel de la orientación al logro. De acuerdo con Asch (1910, en Ferrari y Chubb 1992) la orientación al logro puede definirse como una tendencia que impulsa al individuo a mejorar sus ejecuciones previas o a hacerlo cada vez mejor.

Pero, ¿qué variable determina que algunas personas logren un alto desempeño y otras no? ¿Existe una estabilidad en estas diferencias o son sólo el reflejo de circunstancias o situaciones específicas?

Las primeras teorías de la motivación proponen que todo motivo es aprendido y desarrollado a partir de experiencias afectivas repetidas que nos permiten conectar una situación determinada (situación evocadora de la conducta) con un tipo específico de conducta. Así, cada vez que se repite dicha situación el individuo presenta entonces, el mismo tipo de comportamiento.

Moghaddam (1998) explica que en el caso específico de la orientación al logro la situación evocadora de la conducta orientada al logro involucra un estándar de excelencia dictado por la sociedad y previamente asimilado por el individuo a través del contacto con los padres. El comportamiento asociado a dicha demanda de excelencia es el de competencia o deseo de alcanzar el éxito.

De la misma forma que el resto de los motivos humanos el comportamiento "competencia" se afianza como respuesta a la situación "demanda de excelencia" por medio de los afectos. Esto es, si se logra la excelencia, el individuo experimenta un afecto positivo

que lo impulsa a seguirla buscando, mientras que si no se logra, el afecto negativo experimentado como consecuencia provocará el cese de la conducta orientada al logro.

Pero la orientación al logro no es solo una asociación de conductas definidas por un patrón recurrente de reforzamientos, pues la capacidad de actuar propositivamente (componente indispensable de la orientación al logro) está anclada en nuestra cognición: según Bandura (1998) los humanos proyectamos en el futuro, traemos dicha proyección al presente por medio de la representación cognitiva y lo convertimos en motivadores y reguladores de la acción, pues lo individuos actúan con miras a realizar lo que desean para el futuro

El proceso cognitivo de la motivación incluye entonces, la formación de creencias sobre lo que podemos o no hacer, la anticipación de resultados, la fijación de metas y planeación de la acción para conseguir las (realización de resultados positivos y evitación de los negativos.)

Según Bandura (op. cit.) existen 3 factores cognitivos alrededor de los cuales se han formado las teorías de la orientación al logro:

- Atribuciones causales
- Expectativa de logro
- Metas

Las propuestas principales de cada una de estas teorías se describen a continuación.

#### **A. Teoría de la atribución**

Según esta teoría, los juicios retrospectivos de las causas de nuestro desempeño tienen efectos motivacionales sobre las acciones posteriores del individuo. De acuerdo con Weiner (1972), aquellos individuos que atribuyen sus éxitos a sus capacidades personales y sus fracasos a un esfuerzo insuficiente perseverarán en la realización de tareas difíciles, aun si fracasan, pues perciben su desempeño de las tareas como modificable por medio de su esfuerzo.

Al contrario, los individuos que adjudican su fracaso a deficiencias de habilidad y sus éxitos a factores situacionales, se dan por vencidos ante el primer fracaso. De cualquier forma, Weiner (op. cit.) probó que, en ocasiones, las atribuciones causales funcionan como excusas que no tienen efecto sobre el nivel de desempeño del individuo.

Pero ¿qué provoca entonces que reaccionemos cómo lo hacemos? Weiner (op. cit) propone que son los factores cognitivos individuales los que determinan nuestros patrones de respuesta. Dichos factores provienen del proceso de conocimiento y evaluación del medio que nos rodea. Este proceso es denominado por Weiner (op. cit.) "evaluación cognitiva".

En todos los individuos, dicho proceso comienza por el reconocimiento de su medio, su configuración física y características particulares. El segundo paso es la evaluación de la relación sostenida con ese medio: en esta etapa, el individuo determina qué cosas le provee y le impide el medio, qué resultados obtiene con su ayuda, etc. De acuerdo a dicha evaluación, el individuo se forma una idea específica de cómo interviene el medio en su actuación.

Es de imaginarse entonces, que la evaluación emitida por el individuo determine en buen grado la forma en que el individuo aborda/enfrenta las situaciones que se le presentan.

Con base en ese supuesto, Weiner (op. cit.) postula que modificando las cogniciones que subyacen al éxito/fracaso del individuo, pueden modificarse también la magnitud de la orientación al logro, dado que el proceso de evaluación que realiza el individuo es constante y, por lo tanto, susceptible de cambio. Esto se explica considerando que el sujeto adecua sus expectativas de logro a cada una de sus nuevas actuaciones.

- Atribuciones causales y orientación al logro

La forma en que el individuo atribuye causas a los resultados de sus acciones o esquema causal (ver capítulo III de esta tesis) varía de sujeto a sujeto. Weiner (op. cit.) encontró que el tipo de atribución causal de los sujetos está estrechamente ligados con su inclinación a la orientación al logro.



Las personas altamente motivadas al logro perciben como factores responsables de su éxito a la habilidad y el esfuerzo realizado y de la misma forma, relacionan su fracaso con la falta de esfuerzo.

Por el contrario, las personas menos motivadas al logro no atribuyen claramente su éxito a ninguna de las dimensiones propuestas por Weiner (op. cit.), mientras que el fracaso lo relacionan con la falta de habilidad.

- Atribuciones causales y expectativa de logro

Los únicos determinantes reconocidos del cambio en la expectativa de logro de un individuo son el éxito/fracaso mismos.

Las investigaciones de Weiner (op. cit.) demuestran que la atribución causal determina, al menos en parte, la magnitud del cambio de expectativa. Por ejemplo: el fracaso atribuido a poca habilidad, disminuye la expectativa de logro futuro más que aquel atribuido a la mala suerte, la fatiga o el estado de ánimo. De la misma forma, el éxito que se considera causado por la buena suerte aumenta en menor grado la expectativa de éxito que aquel que se considera resultado de la habilidad del sujeto o de la dificultad de la tarea.

En el mismo sentido, en 1966, Rotter (en Weiner op.cit.) determinó que el cambio de expectativas se minimiza cuando el éxito/fracaso se percibe como externamente controlados y se maximizan cuando se creen controlados por factores internos como la habilidad.

- Atribuciones causales y desempeño

Weiner (op. cit.) encontró con respecto al desempeño en sus investigaciones, las siguientes consistencias:

La orientación al logro disminuye cuando el éxito/fracaso es atribuido a condiciones externas. Bajo esta condición, el individuo experimenta menos consecuencias negativas (como la vergüenza) cuando los individuos fracasan, pues una causa externa es percibida como inalterable.

Por el contrario, la orientación al logro aumenta cuando el éxito/fracaso se atribuye a causas internas y por lo tanto, controlables por el sujeto. En estos casos, el individuo experimenta más consecuencias afectivas negativas ante el fracaso.

Del mismo modo, los individuos más motivados al logro consideran y pesan más la información proveniente del medio sobre su desempeño y las probabilidades de éxito que las consecuencias afectivas de sus acciones, al contrario de los sujetos menos motivados.

De cualquier forma, según Weiner (op. cit.), las conductas orientadas al logro, pueden ser incitadas/inhibidas por otros factores originados en el medio ambiente (normas sociales), fisiológicas (cansancio), además de por los procesos cognitivos del individuo (atribuciones causales.)

## **B. Teoría de la motivación orientada a metas**

Esta teoría propone que el comportamiento humano está dirigido por las metas que el individuo desea conseguir. Dependiendo aquello que queremos lograr, adaptamos nuestro comportamiento para conseguirlo, de forma que es la meta en sí lo que determina que actuemos de una forma u otra.

De la misma forma que las teorías generales de la motivación, Bandura (op. cit.) considera que existen agentes causales del comportamiento, a los que él llama más específicamente, expectativas de logro. Expectativa de logro es aquello que se desea alcanzar, la meta esperada. La expectativa de logro actúa como agente causal de la acción, pues se traduce en los incentivos que guían nuestras acciones propositivas.

La expectativa de logro involucra los estándares personales de desempeño de cada individuo. Esto es, supone la existencia de un proceso de comparación cognitiva constante entre el desempeño percibido (propio y ajeno) y el deseado. Los individuos le dan dirección a sus acciones de acuerdo con el balance resultante de dicha comparación y persisten en sus esfuerzos hasta que su desempeño es igual a las metas que se han fijado.

Bandura (op. cit.) explica el proceso de la motivación como mediado por 3 tipos de influencias individuales:

- Las reacciones afectivas y/o autoevaluativas del propio desempeño (satisfacción, orgullo, vergüenza).
- Percepción de la capacidad para alcanzar las metas, que determina la forma de abordar la tarea.
- Ajustes en el estándar personal, influenciados continuamente por los logros obtenidos y por la historia personal de éxito/fracaso del individuo.

Cada una de las variables anteriores ejerce cierta influencia sobre el proceso de comparación antes mencionado. Más específicamente, las reacciones afectivas parecen ser fuertes motivadores de la acción, aunque su grado varía dependiendo de lo positivo/negativo de la reacción del individuo. La insatisfacción por la no consecución de las metas es, al parecer, el motivador más fuerte. Estudios realizados por Festinger y Ryan (1982, en Bandura op.cit.) muestran que el individuo no siempre busca superar sus logros, si no más bien mantenerlos constantes.

En cuanto al desempeño de la tarea, entre mejor, más tiende el individuo a fijar nuevas metas más altas, de forma que la consecución de la meta parece actuar como motivador por sí mismo.

Lo anterior nos demuestra que las metas fijadas por los individuos son modificadas dependiendo de cómo se construye la acción orientada al logro y, más específicamente, de sus resultados.

Bandura (op. cit.) postula que también las metas, por sí mismas, tienen características que influyen el nivel de motivación del individuo. Como por ejemplo:

- La especificidad de la meta, esto es, cuánto y qué tipo de esfuerzo se requiere para alcanzarlas. Con respecto a esto, se ha observado que entre más claras y alcanzables son las metas, más motivados tienden a estar los individuos.

- El reto o relación entre esfuerzo y satisfacción por la consecución de la meta. Cuando la satisfacción es contingente a la realización de la meta, más se esfuerza el individuo; por tanto, a metas más altas, mayor esfuerzo y motivación.
- La proximidad o tiempo que tardará en conseguirse la meta, pues entre más contingentes sean las acciones y el resultado (éxito/fracaso) más influencia tendrá éste sobre la orientación al logro del individuo.

### **C. Teoría del valor de la expectativa**

Autores como Aronson y Carlsmith (1962, en Korman 1974) dieron las primeras explicaciones sobre las diferencias individuales de orientación al logro poniendo como base las expectativas de los individuos. Ellos aseguran que dichas diferencias provienen de experiencias en las que el sujeto obtiene resultados distintos a los esperados (disonantes) y que se tratan de eliminar por medio de un cambio cognitivo, que se traduce en un ajuste de expectativas. Como resultado de este ajuste, se produce un cambio de conducta por medio del cual, el individuo tratará de adecuar sus acciones para conseguir un resultado que coincida con sus expectativas.

La teoría más conocida dentro de esta línea es la de McClelland (1989). Él propuso que las personas están motivadas para actuar como una función del valor que esperan obtener por medio de sus acciones (en Korman op. cit.). Dicho valor está socialmente predeterminado (recompensas) y generalmente asociado por contingencia a un desempeño alto. La contingencia entre las acciones (esfuerzo) del individuo y las recompensas provocan que se contemplen los resultados como alcanzables y, por tanto, que se actúe en forma dirigida por la motivación de conseguirlos.

McClelland (op. cit.) considera que los individuos con perfiles de alta orientación al logro no actúan solo por conseguir la recompensa, si no por la satisfacción misma de lograrlo. Estos individuos poseen una necesidad de logro intrínseca e independiente de los valores extrínsecos antes mencionados. La teoría de McClelland (op. cit.) considera que, por lo tanto, puede predecirse el comportamiento dirigido por la orientación al logro si se conoce la

expectativa de logro del individuo. De la misma forma, su teoría permite medir la orientación al logro de los individuos y predecir si los sujetos tenderán o no a ella.

McClelland (op. cit.) concluyó que los sujetos difieren en el grado en que encuentran el éxito satisfactorio. Por lo mismo, los individuos que tienen una alta necesidad de logro prefieren las situaciones de riesgo moderado, donde tienen acceso a conocer los resultados y que proveen la posibilidad de responsabilidad individual y de obtener crédito por el éxito; también trabajan más por conseguir sus metas. Estos sujetos están siempre más orientados hacia los estímulos relacionados con las tareas que desempeñan y por lo tanto, son más sensibles a ellos. En este sentido, Wendt (1955, en McClelland op.cit.) comprueba que la anterior disposición promueve mejor el aprendizaje. Por otra parte, describe también que la mención explícita del incentivo de logro se suma a la alta motivación de esos sujetos, provocando mayor rendimiento. De la misma forma, según Wendt (en McClelland op.cit.) la estimulación externa del incentivo de logro eleva el rendimiento de los sujetos menos motivados y disminuye la de los sujetos más motivados, pues ellos solamente requieren satisfacción intrínseca y la estimulación externa parece inhibir su desempeño máximo.

Con base en los experimentos realizados por French (1955, en McClelland op.cit.) McClelland propone que el incentivo natural de la orientación al logro es el simple deseo de hacerlo mejor, la satisfacción intrínseca de lograrlo. Investigaciones posteriores demostraron que los incentivos pueden también ser extrínsecos, es decir, sociales. Dentro de éstos entran el deseo de afiliación y/o aprobación.

De cualquier forma, los motivos extrínsecos solo aumentan la orientación al logro cuando el individuo entiende la relación entre su rendimiento y consecución de la afiliación/aprobación.

Estudios realizados por Horowitz (1961 en McClelland op.cit.) confirman que los sujetos altamente motivados al logro prefieren ser personalmente responsables del resultado de su rendimiento, pues solo así obtienen satisfacción por hacerlo mejor. Por lo mismo, prefieren tareas que les ofrecen retroalimentación sobre su desempeño, de esta forma, obtienen parámetros que les permiten saber si lo hicieron o no mejor. Sustenta este punto la afirmación de Sheppard y Belitsky (en McClelland op.cit.) de que los individuos más

motivados al logro buscan más información nueva proveniente del medio que aquellos individuos menos motivados.

McClelland (op. cit.) llevó su teoría hasta el plano social afirmando que aquellos sujetos que tienden a ser líderes obtienen, por lo general, puntuaciones altas de orientación al logro. Son también estos individuos los que se interesan más por las actividades económicas que involucran los negocios y son, por lo tanto, factores claves del crecimiento económico del país.

Esta afirmación nos permite ver claramente la importancia de conocer cómo influye la orientación al logro la conducta de los individuos en distintos planos del comportamiento.

El segundo autor que construye su teoría alrededor del valor que los sujetos asignan a sus expectativas es John Atkinson (1978). Él comienza por afirmar que el ambiente genera fuerzas que pueden incitar o inhibir las acciones de los individuos. El factor que determina que dicha fuerza influya en uno de los dos sentidos la conducta del sujeto, es la satisfacción intrínseca o recompensa que se ha obtenido anteriormente a través de la conducta en cuestión.

Si el sujeto ha obtenido recompensas por esa conducta en el pasado, entonces se dice que existe una fuerza incitadora que provocará un aumento en la inclinación del individuo por realizar la conducta. A esto Atkinson (op. cit.) le llama tendencia a la acción. Por el contrario, si la conducta en cuestión ha sido anteriormente castigada, la fuerza que actuará sobre el sujeto será inhibitoria y su resultado será una tendencia negativa a la acción, que se expresará como resistencia a expresar la conducta. Ambas fuerzas (incitadora e inhibitoria) suelen coexistir en todos los individuos, pero, de acuerdo con la historia previa individual, solo se manifestará la más fuerte.

Resumiendo, Atkinson (op. cit.) concibe al comportamiento como un cambio continuo de actividades influenciado tanto por los rasgos específicos de personalidad, como por las características del medio; de tal forma que el proceso de la motivación no puede explicarse si se ignora uno de los dos aspectos.

Para Atkinson (op. cit.) existen dos tipos de personas y ambas actúan orientadas por su motivación, aunque bajo distintas condiciones: aquellos en los que predomina la necesidad de logro y aquellos dominados por el miedo al fracaso. Atkinson (op. cit.) consideró a los primeros como aquellos individuos que puntuaban alto en orientación al logro y como los segundos a aquellos que puntuaban bajo en orientación al logro.

Estos dos perfiles motivacionales se encuentran influidos también por la interacción con las demandas del medio, como la dificultad de la tarea (probabilidad de éxito.)

Atkinson (op. cit.) considera que el valor incentivo del éxito o el placer que se obtiene de él, es una función negativa de su probabilidad de éxito. De acuerdo con eso y de la misma forma que McClelland, Atkinson (op. cit.) concluye que las personas altamente motivadas al logro abordan situaciones demandantes, pues les gusta salir exitosos, aunque el grado de desempeño varíe en función de la probabilidad de éxito de la tarea en cuestión; el más alto desempeño se logra cuando las tareas son medianamente difíciles.

Por el contrario, los sujetos menos motivados tratarán de evitar todas las situaciones conectadas con el éxito, en respuesta al afecto negativo que les asocian. Pueden enfrentar ocasionalmente situaciones con probabilidades de éxito extremas, pero jamás lo harán con tareas de probabilidad de éxito media.

Atkinson explica esto de la siguiente forma: en cualquier grado, la fuerza de evitación al éxito se opone y bloquea la expresión de la tendencia para lograr el éxito. En respuesta, la iniciación de la actividad orientada al logro será retrasada y/o temporalmente suprimida, de forma que es necesario que la tendencia a realizar la acción aumente considerablemente como consecuencia de una fuerza extrínseca, antes de la ésta logre iniciarse.

Las personas altamente motivadas pueden iniciar la acción sin la necesidad de una fuerza externa que la instigue, pues en este caso, no debe vencerse ninguna resistencia para actuar.

- Efectos del éxito/fracaso

Tanto el éxito como el fracaso resultantes de una acción, tienen una influencia sobre las conductas que se expresarán posteriormente. La primera de ellas es un aprendizaje cognitivo, es decir, un cambio en la expectativa del éxito futuro. El segundo efecto es la motivación inmediata y, por tanto, la modificación de las tendencias de éxito y/o evitación al fracaso como resultado del cambio de expectativas.

La descripción de los dos efectos anteriores se deriva de los experimentos de McClelland (1967), que demuestran que el éxito tiene mayor valor consumatorio que el fracaso, de forma que el éxito sostenido solamente mantiene la acción orientada al logro de forma persistente, siempre y cuando exista una opción no relacionada con el éxito disponible.

El fracaso en sí mismo, no involucra más que los dos efectos antes mencionados, siempre y cuando no estén involucrados cambios en el estímulo. Si el cambio del estímulo puede actuar como castigo, entonces la fuerza de la tendencia a la evitación aumentará suprimiendo el deseo de actuar.

Lo anteriormente descrito implica que los sujetos se valen constantemente de una re-evaluación y adaptación de su nivel de aspiración de acuerdo al éxito/fracaso actual.

### **La orientación al logro y su relación con otras variables**

La orientación al logro, considerada desde sus distintas concepciones teóricas y dada su definición conceptual ha sido relacionada, desde sus inicios, con variables en su mayoría, vinculadas al nivel de desempeño de los individuos. Algunas de estas variables son:

- Juicio y nivel de aspiración

McClelland (op. cit.) descubrió que tanto los sujetos más motivados como los menos motivados tienden a autoenjuiciarse como menos motivados de lo que realmente están, mientras que los del tercio medio lo hacen en sentido contrario.



En cuanto al nivel de aspiración, descubrió que los sujetos más motivados presentan aspiraciones mayores de las que realmente pueden lograr, mientras que los sujetos menos motivados tienen aspiraciones más realistas.

- Percepción y pensamiento

McClelland (op. cit.) describe que los sujetos más motivados perciben el mundo de forma distintas o en diferentes categorías. Él encontró que los sujetos altamente motivados piensan más frecuentemente y están más preocupados por el futuro, así como por sus metas (no importa el grado de especificidad) y tienden a conectar más el presente con el futuro.

- Afectos

McClelland (op. cit.) observó que los sujetos menos motivados tienden a sentir más culpa por transgredir los códigos inherentes a las conductas orientadas al logro que aquellos que presentan una alta orientación al logro.

También se sabe, que entre más alta es la orientación al logro del sujeto, el número de situaciones que él mismo define como relacionadas con el logro también aumenta, del mismo modo que la persistencia del individuo para lograr la meta.

Otra variable alrededor de la cual se ha hecho investigación, es el grado de influencia de los padres sobre la orientación al logro de sus hijos. Si los padres son los transmisores de los estándares culturales que determinan la forma de actuar ante situaciones determinadas ¿qué acciones de ellos facilitan o evitan el desarrollo de una alta orientación al logro en sus hijos?

Investigaciones realizadas por McClelland (op.cit) encontraron cuatro patrones de comportamiento parental que al parecer afectan la orientación al logro de los hijos:

- Democracia/autoritarismo o grado en el cual los padres obligan a seguir órdenes sin justificación o explicación alguna, las órdenes se imponen de forma coercitiva o se toma en cuenta la opinión de todos los miembros.
- Aceptación/rechazo o grado de afecto y relación que el padre siente y expresa al hijo y la intensidad con que lo hace.
- Indulgencia o grado de protectividad, preocupación y planeación de la vida con el hijo.
- Consistencia o actitud predominante en el estilo de crianza.

De las cuatro variables anteriores, la correlación más alta involucra al rechazo: hijos de padres rechazadores obtuvieron puntuaciones altas en orientación al logro. Otras correlaciones encontradas fueron:

Hijos que perciben a sus padres como poco amistosos y nada colaboradores puntúan más alto en las escalas de orientación al logro que los que perciben lo contrario.

A pesar de esto, no se tiene todavía un perfil exacto de los padres cuyos hijos obtienen los mayores puntajes en orientación al logro.

### **Escalas de Orientación al logro**

Los primeros en desarrollar una escala para medir la tendencia de los individuos a actuar motivados por la expectativa de logro fueron Spence y Helmreich (en Díaz-Loving, 1989) Ellos diseñaron un instrumento para la población norteamericana conformado por 19 reactivos que se agrupan en 3 dimensiones:

- **Maestría** o preferencia por las tareas difíciles y por intentar alcanzar la perfección al realizarlas.
- **Trabajo** o actitud positiva hacia cualquier actividad relacionada con el trabajo.
- **Competitividad** o deseo de ser el mejor en situaciones interpersonales.

Más tarde, Díaz Loving y Andrade (op. cit.) adaptaron esta escala para la población mexicana y encontraron, que al igual que en poblaciones norteamericanas, los reactivos se agrupaban alrededor de las mismas 3 dimensiones: maestría, trabajo y competitividad.

Por su parte, Reyes Lagunes (1997) desarrolló una escala que también evalúa las 3 dimensiones propuestas por Díaz Loving por medio de 34 reactivos con respuestas de tipo Likert. Dicha escala es el instrumento utilizado en este estudio.

### **Investigaciones relacionadas con el concepto de orientación al logro**

Los estudios realizados alrededor de este concepto abarcan, en su mayoría, las diferencias entre hombres y mujeres, aunque algunos otros abordan también la variable escolaridad. Los resultados obtenidos no demuestran, sin embargo, resultados consistentes.

Spence y Helmreich (en MacClelland, 1983) encontraron que en el hombre, la orientación al logro están orientadas hacia el trabajo remunerado, mientras que en las mujeres lo hacen hacia la familia y el hogar. Estos resultados sugieren que las diferencias de orientación al logro entre hombres y mujeres son más cualitativas que cuantitativas.

La Rosa (1986) reporta en sus investigaciones que las mujeres puntúan más alto que los hombres en la dimensión maestría, mientras que los hombres lo hacen en la de competencia. De la misma forma, Velázquez Carrillo y Casarín Limón (en La Rosa op.cit.) reportan que en la escala de maestría las mujeres obtienen puntajes más altos y no existen diferencias significativas entre géneros en las dos dimensiones restantes de la escala.

Por su parte, Díaz Loving (1989) encontró por medio de una aplicación de su escala, que los hombres puntúan más alto que las mujeres en la dimensión competitividad.

Así mismo, Muñoz (en Díaz Loving op. cit.) reporta diferencias significativas en la dimensión maestría, siendo las mujeres quienes puntúan más alto.

Por su parte, Eisenberg (1994) reporta diferencias en la dimensión trabajo, donde los hombres obtienen los puntajes más altos. En contraposición, Sánchez (1990) no encuentra diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones antes mencionadas.

Todos los estudios anteriormente mencionados, fueron realizados con poblaciones de adolescentes específicamente.

En cuanto a la variación de puntajes con respecto a la edad y/o al grado escolar de los individuos, Lesser (en McClelland op. cit.) reporta con base en un estudio longitudinal que en un principio, la orientación al logro es estimulada , durante los años de preescolar, principalmente en las niñas cuyas madres son hostiles y en los niños con madres sobreprotectoras. Durante la primaria, la niñas más motivadas al éxito son hijas de madres menos protectoras y más competitivas, aunque ellas utilizan el éxito académico, como un medio para agradar a los demás, mientras que los niños lo consideran simplemente una obligación propia. Durante los años de secundaria, las mujeres con alta orientación al logro, comienzan a percibir las situaciones como metas propias, mientras que las que están menos orientadas al logro perciben las metas como solamente alcanzables por los hombres. Finalmente en la preparatoria, se demuestra que la orientación al logro es más bien situacional, pues sujetos con baja orientación al logro académico, pueden puntuar alto si se evalúan situaciones sociales o de rol.

### **CAPITULO III**

#### **LOCUS DE CONTROL**

Es a través de nuestras percepciones que nos ponemos en contacto con el mundo que nos rodea e intentamos entenderlo. Valiéndonos de ellas, tratamos de establecer relaciones entre nuestras acciones y lo que pasa a nuestro alrededor, utilizando generalmente un criterio de causalidad. A la forma de relacionar acciones con sus causas y/o consecuencias, Bandura (1998) denominó a esto estilo de atribución.

El estilo de atribución de un individuo está influenciado tanto por la cultura en que se desarrolla, como por la personalidad de los individuos.

Con respecto a la influencia cultural, numerosos estudios demuestran que el desarrollo de un estilo atributivo en particular está poderosamente influenciado por el estilo de crianza, como lo demuestran las investigaciones de Strickland (1989).

En cuanto a la influencia de la personalidad, se ha desarrollado el concepto de locus de control, como un rasgo que define más específicamente, la forma en que es percibida la causa de un evento particular por el individuo, esto es, el estilo atributivo de los sujetos.

En este rubro, el locus de control se refiere también a aquellos estados internos que explican por qué ciertas personas tratan de lidiar efectivamente con las circunstancias difíciles, mientras que otros se rinden víctimas de sus emociones negativas, así como también, por qué algunos cimientan sus acciones en la propia competencia y otros en sus creencias sobre las conexiones causales entre fuerzas externas y los resultados obtenidos.

El término locus de control, se origina en el constructo creado por Rotter (1966) a partir de su teoría del aprendizaje social. Según esta teoría, la conducta humana es, en su mayoría, dirigida y controlada por la obtención de refuerzos. Además, Rotter (op. cit.) considera también factores cognitivos que influyen el comportamiento, como lo son las expectativas sobre la obtención del reforzamiento.

De acuerdo con lo anterior Rodríguez-Naranjo (1992) postula que la conducta de los individuos está controlada por la creencia del sujeto de que tras una conducta determinada aparecerá un reforzamiento determinado, así como por el valor que tenga dicho reforzador para el sujeto y de las experiencias previas en situaciones similares Rotter (op. cit.) define al locus de control como:

"la expectativa general sobre la relación entre características personales, acciones y resultados previamente experimentados a partir de éstas., una expectativa generalizada sobre el origen de los reforzamientos, que se establece en un continuo que va de lo externo a lo interno." pp.1

Esto es, cuando un esfuerzo es percibido como no contingente a alguna acción propia, el sujeto percibe esto como el resultado de la suerte, el destino, el control de otros poderosos o como impredecible a causa de la gran complejidad de las fuerzas que lo rodean. Cuando el acontecimiento es interpretado de este modo, se denomina a esto como una creencia de control externo. Si la persona percibe que el evento es contingente a su conducta o a sus características relativamente permanentes, se denomina a esto creencia de control interno.

El individuo puede entonces, percibir o no la contingencia entre sus acciones y el reforzamiento. En el primer caso, cuando el individuo percibe dicha contingencia, el reforzador adquiere, en consecuencia, el poder de fortalecer o debilitar la conducta que lo provocó, pues posee la conciencia de que sus acciones le permiten acceder a él. A estos individuos Rotter los denominó como con locus de control interno. En el caso contrario, si los individuos no perciben la contingencia, la conducta en cuestión difícilmente se verá afectada por el reforzamiento, pues el individuo percibe al reforzador como completamente independiente de sus acciones. A estos individuos se les denominó con locus de control externo.

El concepto de locus de control ha sido relacionado desde sus inicios con otros constructos cognitivos que también involucran la percepción de control de los individuos.

Bandura (1998), por ejemplo, relaciona a partir de su teoría de la autoeficacia La expectativa de éxito del sujeto con su capacidad de percibir la contingencia entre sus

acciones y los resultados que le permiten obtener. A esta relación se le denomina control percibido. Cuando el individuo se siente capaz, al menos en parte, de controlar los resultados por medio de sus acciones, se obtiene un mejor desempeño y un mayor sentimiento de responsabilidad.

En el sentido contrario, un individuo que siente que no puede controlar en nada lo que resulta de sus esfuerzos, puede llegar incluso a sentirse completamente indefenso ante el fracaso de sus intentos, pues no vislumbra vías de cambio. Por lo general, un individuo solo llega hasta ese extremo cuando ha sido anteriormente expuesto a innumerables situaciones percibidas como incontrolables.

Por otra parte, los trabajos de Weiner (1972) demuestran que es el proceso de evaluación cognitiva (ver capítulo II de esta tesis) realizada por el sujeto, donde podemos encontrar el origen de aquellas razones que el individuo considera como "causas" de sus éxitos/fracasos. Pero ¿qué dimensiones son evaluadas por los sujetos para encontrar dichas causas?

Weiner (op.cit.) cita cuatro dimensiones específicas de evaluación a partir de las cuales los sujetos interpretan y predicen el resultado de sus acciones orientadas al logro: la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte.

Él clasifica habilidad y esfuerzo como características internas del sujeto y, por tanto, como relativamente estables, mientras que a la dificultad de la tarea y a la suerte las considera como características externas al individuo ya que pueden variar de una situación a otra.

La instancia cognitiva que media dicho proceso de evaluación-atribución es designada por Weiner (op. cit.) como "esquema causal". El esquema causal atribuye distintos grados de influencia a cada una de las dimensiones citadas por Weiner (op.cit) dependiendo lo típico o inusual del evento. Por ejemplo: si el sujeto obtiene regularmente éxito al desempeñar una tarea difícil (evento típico) tenderá a considerar el éxito como efecto de cualquiera de las cuatro dimensiones, pues todas ellas podrían provocarlo. Weiner denomina a esto "esquema causal suficiente". Si, por el contrario el sujeto enfrenta un evento menos

usual (una tarea complicada) entonces considerará que tanto habilidad como esfuerzo son necesarias para tener éxito. Esto es conocido como "esquema causal necesario".

Los individuos evalúan las cuatro dimensiones anteriores y eligen, como resultado, alguna(s) de ella(s) como causa de su desempeño. Dependiendo del tipo de esquema causal utilizado por el individuo, éste percibirá de distintas formas las causas de su éxito/fracaso.

Por todo lo anteriormente descrito, la teoría de Weiner (op. cit.) constituye el vínculo entre las teorías de la orientación al logro y la teoría de locus de control de Rotter (op. cit.). Por lo mismo, en esta teoría se basa la hipótesis propuesta por este estudio de que ambas variables están relacionadas, pues las teorías que las explican parten de un punto común.

Por su parte, Wortman (en Díaz Loving y Girardi op. cit.) cree que las personas solamente adquieren un sentimiento de control sobre su ambiente estableciendo conexiones entre las causas y los efectos. Cuando lo logran, los sujetos se sienten libres para lograr lo que desean y hacen todo lo posible por alcanzarlo. Si no se establecen dichas conexiones, el sujeto cree que no tiene ningún caso esforzarse, pues los resultados están lejos de su alcance.

En el mismo sentido, Langer (en Strickland op.cit) plantea el concepto de "mindfulness" al que define como un estado cognitivo que le permite al individuo darse cuenta cabalmente del contexto en que se desenvuelve, lo que lo habilita para ser lo suficiente flexible para encontrar las distintas perspectivas de las situaciones que enfrenta. Como resultado, el individuo es capaz de enfrentarse a nuevas circunstancias con un firme sentimiento de control.

A partir de los postulados anteriores, podemos concluir que el Locus de Control no solo puede orientar a los individuos a actuar para conseguir lo que quieren, si no también les permite terminar con patrones de conducta disfuncionales para instaurar otros más funcionales, como lo demuestran investigaciones realizadas por Rotter (en Strickland op.cit.) En ellas se concluye que cuando se le provee al sujeto un ambiente donde la contingencia esfuerzo-acción sea fácilmente percibida, éstos tienden a esperar sentirse mejor y se



propician conductas orientadas a fortalecer y prolongar el efectos de los reforzadores positivos o, en todo caso, a aliviar los de los negativos.

En congruencia con lo anterior, se ha encontrado que los sujetos con locus de control interno consideran que el éxito depende de su propio esfuerzo, por lo que prefieren tareas de habilidad sobre las de azar y se involucran con mayor facilidad en ellas. En este sentido Joe (en Rodríguez Naranjo op.cit.) describe a los sujetos internos como aquellos:

- Capaces de percibir que sus esfuerzos tienen influencia sobre la obtención de reforzamientos futuros
- Individuos que realizan un mayor esfuerzo por lograr el éxito o aquello que desean
- Individuos cuyas acciones dan como resultado nuevas conductas más constructivas
- Individuos que tienden a crear nuevos patrones de contingencias
- Individuos que se proveen sus propios reforzadores a través de sus acciones
- Individuos que se sienten como los únicos responsables de los reforzadores que obtienen
- Individuos más competentes y eficaces, independientes y menos ansiosos

Rotter (op. cit.) por su parte, reporta que los sujetos con control interno se mantienen más alertas a la retroalimentación del medio y hacen un mayor esfuerzo para modificarlo a su favor. También valoran más las recompensas relacionadas con sus logros y le dan gran importancia al fracaso.

Los individuos con control externo, por el contrario, presentan las siguientes características:

- desempeños más pobres
- menor interés en el medio
- están mucho menos orientados a realizar nuevas tareas
- son menos eficientes cuando llegan a realizarlas
- expresan menor interés por el éxito
- tienden más al fracaso
- se sienten menos responsables de sus propias acciones

- emplean más estrategias defensivas ante el fracaso
- se orientan más a la obtención de aceptación social que al éxito en sí

Una pregunta que surge a partir de los postulados de Rotter es la de qué factores determinan que un individuo tenga un control interno o externo.

Al respecto, Chubb (1992) propone que la sociedad, más en particular la familia y la escuela, poseen un sistema perfectamente definido a través del cual le transmiten a los jóvenes las herramientas cognitivas, emocionales y sociales que definen las características deseables para la adultez de esa cultura el particular, incluidas las tendencias de control externo-interno. Evidentemente, en nuestra cultura es la familia la principal transmisora de dichas herramientas.

Al respecto, diversas investigaciones se han realizado con el fin de determinar si ciertas conductas parentales promueven o dificultan la internalidad de los hijos.

McDonald y Remains (en Levenson 1973) encontraron que en el caso de los varones, existe una correlación positiva entre un ambiente familiar consistente y el grado de internalidad de los hijos. También reporta que padres nutrientes promueven una orientación externa en las hijas, mientras que madres más despreocupadas y alejadas promueven más la internalidad.

Por su parte, Katkovsky (en Levenson op.cit.) encontró, que es en familias sobreprotectoras donde se encuentran mayores grados de internalidad, pues la seguridad favorece la aceptación de responsabilidades.

De la misma forma, Levenson (op. cit.) describe en su estudio que la internalidad no está asociada significativamente a ninguna conducta parental en particular si no se toma en consideración el sexo de los hijos. Por ejemplo, en las madres, actitudes instrumentales y de poca protección producen hijas más internas, al contrario de lo que sucede con los niños, quienes tiende a ser más internos entre más protectora sea la madre.

De cualquier forma, todas las investigaciones coinciden en que hijos con control externo están asociados con padres poco nutrientes, castigos afectivos, alta presión parental por lograr un alto desempeño, castigo físico y estilos inconsistentes de crianza.

Los individuos con control internos parecen ser aquellos cuyos padres promovieron la toma de decisiones propias, mientras que a los externos solamente se les acostumbró a obedecer las órdenes de un tercero.

### **Desarrollo del Locus de Control**

En un principio, Rotter (op. cit.) planteó, basándose en sus investigaciones, que el locus de control era una característica relativamente estable con el paso de los años. Pero, según su postulado de que el refuerzo y el aprendizaje desempeñan un papel central en la conducta humana, es evidente que la expectativa de control pueda ser modificada por su acción.

Lefcourt (1976), por su parte, propuso que la expectativa de control descrita por Rotter es el producto de la interacción entre un factor genético y las experiencias de aprendizaje.

Basándose en esto Lefcourt (op. cit) explica que los primeros años de vida, los niños perciben el mundo como exclusivamente controlado por terceros, dada su total dependencia hacia los adultos. Así mismo, supuso que conforme se adquiere más experiencia, esta visión madura poco a poco hacia la internalidad.

Bialer (en Rodríguez Naranjo op.cit) plantea que con la edad el niño pasa de considerar los sucesos como buenos o malos, agradables o desagradables a verlas como éxitos o fracasos. Con esto, el niño se sensibiliza hacia las señales asociadas con el éxito o fracaso, tendencia que la permitirá crear patrones de contingencia internos.

Lewin, por su parte (en Rodríguez Naranjo op.cit.) explica que solo los niños capaces de percibir la relación entre su capacidad y los reforzadores que obtienen adquieren conciencia de que a través de ellas pueden alterar los resultados.

Siguiendo este razonamiento y considerando las características de la adolescencia como período, puede suponerse que los jóvenes tienden a volverse más internos conforme avanzan hacia la adultez.

Investigaciones realizadas por Chubb (op. cit.) confirman esta suposición al demostrar que durante los 3 años de secundaria, los adolescentes se vuelven cada vez más internos, tanto hombres como mujeres. La única diferencia significativa la encontró en el primer año de la secundaria, cuando los hombres se vuelven más internos que las mujeres.

Por otra parte, si bien las investigaciones demuestran que los adolescentes más internos son más responsables, hábiles, eficientes e independientes en la casa y la escuela, no se ha encontrado que la externalidad del locus de control esté relacionada con conductas problemáticas durante la adolescencia.

### **Multidimensionalidad del locus de control**

En un inicio Rotter (op.cit) planteó al locus de control como una característica unidimensional, que se mueve entre dos polos de un mismo continuo: interno y externo.

Más tarde Strickland (op. cit.) propuso que si bien el locus de control es una variable continua, su manifestación puede variar dependiendo de la situación en la que se encuentra al individuo. Siguiendo esta propuesta, autores como McDonald yTzeng (1971, en Lefcourt op.cit.) realizaron análisis factoriales de la escala de Rotter encontrando dos factores: sistema de control personal y sistema de control social.

Más tarde, Reid y Ware (en Strickland op.cit.) agregaron, por medio de un análisis a la misma escala, el factor de autorregulación. Levenson (op.cit), por su parte propuso también tres factores distintos: interno, causalidad y poder de otros.

En 1981 Paulhus y Christie (en Lefcourt op.cit) encontraron los siguientes factores:

- eficacia personal o maestría que se tiene en un ambiente no social
- control interpersonal o en interacciones directas
- control sociopolítico o social del sistema

En cuanto al caso específico de México, Díaz Loving y Andrade Palos (1984) aplicaron su escala a niños mexicanos y encontraron las siguientes dimensiones:

- fatalista o la creencia de que no se puede hacer nada por controlar el medio
- afectiva o la obtención de resultados positivos a través de las relaciones afectivas
- instrumental o la creencia de que solo a través del trabajo personal que modifique el medio pueden obtenerse buenos resultados

En 1986, La Rosa encontró entre estudiantes de distintas carreras de la UNAM los siguientes factores:

- fatalismo-suerte o la creencia de que los resultados llegan por azar o suerte
- poderosos del microcosmos o la creencia de que los resultados provienen del poder que tienen sobre sus vidas personajes socio-políticamente poderosos
- afectividad o la obtención de resultados positivos a través de las relaciones afectivas del sujeto
- internalidad instrumental o la creencia de que solo modificando el medio a través del esfuerzo propio pueden obtenerse buenos resultados
- poderosos del macrocosmos o la creencia de que los resultados provienen de Dios, del azar o de la suerte
- poderosos del macrocosmos o la creencia de que los resultados provienen del poder que tienen sobre sus vidas personas cercanas al sujeto

De la misma forma, Reyes Lagunes (1998) aplicó su escala a diferentes poblaciones de la República Mexicana (Toluca, Sonora, Mérida y D.F.) Su instrumento está basado en la estructura propuesta por Lefcourt (op.cit) quien considera dos grandes factores: logro y afiliación, en cada uno de los cuales el individuo puede actuar externa o internamente.

A través de dicha aplicación, se encontraron los siguientes factores:

- Externo como lo son las atribuciones causales de los resultados obtenidos a Dios, la suerte o el destino

- Logro Interno o la percepción explícita de la relación entre esfuerzo realizado y resultados obtenidos (que no necesariamente incluye la participación del grado de habilidad o de inteligencia.)
- Social-Afectivo o la obtención de logros por medio de la simpatía o agradabilidad social.
- Status Quo Familiar o papel que juega el sujeto en la integración familiar.

Este último factor se consideró como propio de la cultura mexicana, dada la gran importancia que la familia desempeña en la vida de sus integrantes, de modo que no aparece en ninguno de los estudios realizados fuera de la República Mexicana.

### **Investigaciones sobre al concepto de Locus de Control**

La mayoría de la investigación realizada en los últimos años alrededor del concepto de locus de control gira alrededor de su relación con rasgos conductuales desadaptativos y/o disfuncionales como lo son la dependencia a sustancias o la psicopatología.

Por ejemplo, Martin y Pritchard (en Sánchez op.cit.) reportan que en adolescentes de preparatoria terminada aquellos que tienden a beber con más frecuencia y en mayores cantidades tienden a ser más externos que los que no lo hacen.

En cuanto al tabaquismo, Penny y Robinson (en Sánchez op.cit.) describen que los adolescentes fumadores tienden más a la externalidad que los no fumadores. Investigaciones previas de Clarke y cols (en Sánchez op.cit.) muestran que entre más externo sea el individuo más se incrementa la tendencia hacia el tabaquismo, de la misma forma que disminuye la edad de inicio.

En cuanto a la psicopatología, Sohlberg (en Sánchez op.cit. ) descubrió que el perfil de los niños depresivos incluye, por lo general, rasgos más orientados a la externalidad. En el mismo sentido, Singh (en Sánchez op.cit.) observa que los sujetos más hostiles son en su mayoría, personas con control externo.

Así mismo, Topol y Reznikoff (en Sánchez op.cit.) reportan que entre sujetos hospitalizados por intento de suicidio, se encuentran altos puntajes en la escala de externalidad.

Con base en lo anterior, puede entenderse la importancia de que los adolescentes logren desarrollar un locus de control más interno que les facilite la adaptación al medio, y no externo que se los dificulte, como lo demuestran las investigaciones citadas anteriormente.

Algunos estudios han relacionado el locus de control con otros aspectos. Tal es el caso de Ortman (en Sánchez op.cit.) quien realizó investigaciones sobre la percepción de los adolescentes sobre el control y la responsabilidad en sus vidas con respecto a 8 áreas de su vida y encontró que el grado de sentimiento de control está altamente correlacionado con la satisfacción de la vida del sujeto.

Strickland (1982) estudió la relación del clima familiar con el grado de internalidad de los sujetos, descubriendo que aquellos sujetos que obtienen puntuaciones altas en la escala de internalidad provienen de hogares altamente cohesivos y con pocos conflictos.

Pocos estudios se han realizado en torno de la relación del locus de control con conductas adaptativas. Al respecto, Visher (en Sánchez op.cit.) encontró que aquellos jóvenes que tienden más a la internalidad utilizan con más frecuencia anticonceptivos que los sujetos más externos.

De la misma forma, Weisz (en Sánchez op.cit.) encontró que la creencia de control interno favorece las posibilidades de éxito en el proceso terapéutico, pues el sujeto se considera a sí mismo como el factor de cambio. En el mismo sentido Autry (en Sánchez op.cit.) observó que niños con locus de control interno son más propensos a responder exitosamente a un programa para disminuir las conductas desadaptativas.

## CAPITULO IV

### MÉTODO

El presente es un estudio correlacional, cuyo objetivo general es la determinación de la existencia/inexistencia de la relación entre las variables Locus de Control y Orientación al logro. De la misma forma, se pretende determinar si las dos variables antes mencionadas varían dependiendo del grado escolar y el sexo de los adolescentes.

Las **hipótesis** generales propuestas con base en estos objetivos son:

- Existe relación entre las variables Locus de Control y Orientación al logro.
- Existen diferencias en el Locus de Control en hombres y mujeres.
- Existen diferencias en el Locus de Control en sujetos de primero, segundo y tercer grado de secundaria.
- Existen diferencias en la Orientación al logro en hombres y mujeres.
- Existen diferencias en la Orientación al logro en sujetos de primero, segundo y tercer grado de secundaria.

Las **variables** que intervienen en el estudio son:

- sexo (masculino, femenino)
- grado escolar (primero, segundo y tercer grado de secundaria)
- Locus de Control
- Orientación al logro

Los **sujetos** son adolescentes mexicanos que cursan los tres grados de secundaria en dos planteles de la Ciudad de México, uno público y otro privado y cuyas edades van de los 13 a los 17 años.

Las escuelas se eligieron bajo el único criterio de que una fuera pública (Secundaria No. 16 Pedro Díaz) y la otra privada (Colegio Williams). Se eligieron aleatoriamente 150



adolescentes de cada plantel, 25 mujeres y 25 hombres por grado, para conformar una muestra total de 300 sujetos repartidos en 12 grupos.

PLANTEL PÚBLICO		PLANTEL PRIVADO		Grado
Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
25	25	25	25	1°
25	25	25	25	2°
25	25	25	25	3°
75	75	75	75	TOTAL
150		150		300

Los **instrumentos** que se utilizaron para medir las variables del estudio son:

**1. Escala Multidimensional de Locus de Control** de Reyes Lagunes (1998). El instrumento cuenta con 78 reactivos que evalúan 4 dimensiones: locus de control externo, locus de control interno, afiliativo y familiar. La confiabilidad tanto de la escala global como de los factores por separado es superior a .80. Los factores por separado presentan la siguiente confiabilidad:

- externo .94
- logro interno .91
- social afectivo .79
- status quo familiar .73

Los reactivos están redactados en forma positiva para todos los factores y presentan 7 opciones de respuesta en una escala pictórica tipo Likert, siendo el puntaje máximo 7, para aquellas respuestas de total acuerdo con el reactivo. Es importante mencionar que un análisis factorial agrupa los reactivos de la escala en los cuatro rubros antes mencionados, pero al realizarse otro de segundo orden, los factores externo y social afectivo se agrupan en uno solo.

El instrumento fue validado en 1998 por medio de la aplicación a 709 sujetos de clase media alta y media baja de la República Mexicana divididos en tres grupos de edad que comprendieron de los 12 a los 18 años.

**Escala Multidimensional de Orientación al logro** de Reyes Lagunes (1997). El instrumento evalúa a través de 34 reactivos las tres dimensiones del constructo: maestría, trabajo y competitividad. La confiabilidad global de la escala es superior al .80 y la de los factores por separado es:

- competencia .8578
- trabajo .8555
- maestría .8083

Los reactivos están redactados en forma positiva para todos los factores y presentan 7 opciones de respuesta en una escala pictórica tipo Likert.

El instrumento se construyó y validó a través de aplicaciones a sujetos de 15 a 46 años divididos en cuatro grupos de edad y habitantes del Distrito Federal, Toluca y Hermosillo.

### **Procedimiento**

La obtención de los datos utilizados para este estudio se realizó por medio de la aplicación colectiva de los instrumentos a los sujetos dentro de los planteles durante los 50 minutos correspondientes a alguna de sus asignaturas. Ambas escalas tienen un rango de respuesta de 7 intervalos, calificándose como el mayor valor (7) la respuesta de completo acuerdo con el reactivo y con el menor valor (1) para aquellas respuestas que consideran el reactivo poco descriptivo del individuo.

Así mismo, se anexó a las escalas una parte en forma de cuestionario de datos sociodemográficos, entre los que se encontraban, edad del adolescente, posición que ocupa en la familia, tipo de vivienda que habita, escolaridad y ocupación principal de ambos padres, con qué miembros de la familia vive, etc.

## **Análisis de datos**

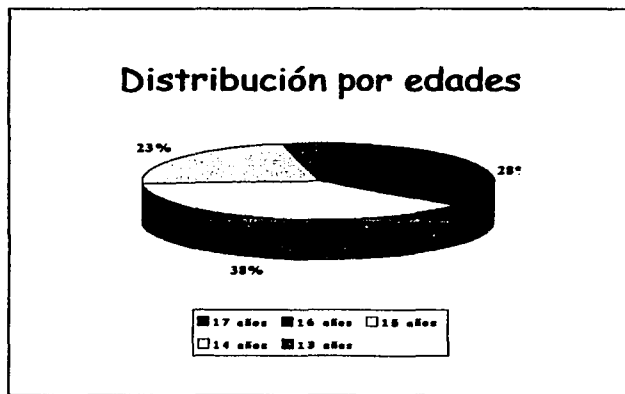
Los datos se capturaron y se analizaron estadísticamente con ayuda del paquete SPSS. Los análisis estadísticos realizados son:

- Análisis de medidas de tendencia central y dispersión.
- Análisis de correlación entre los factores de las escalas de Locus de Control y Orientación al logro.
- Análisis para probar diferencias entre grupos por medio de un análisis de varianza de dos vías: sexo y grado escolar. Se buscó en específico:
  1. diferencias de locus de control por sexo
  2. diferencias de locus de control por grado escolar
  3. diferencias de orientación al logro por sexo
  4. diferencias de orientación al logro por grado escolar

## CAPÍTULO IV RESULTADOS

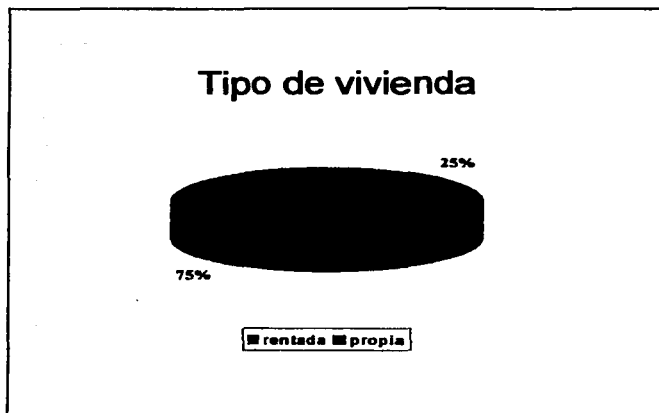
De acuerdo con el análisis de frecuencias realizado, pueden determinarse las siguientes características de la muestra estudiada:

El 38% del total de los sujetos tenían 15 años cuando se aplicaron los instrumentos, el 28% tenía 16, el 23% tenía 14 años y el restante 10% tenía 13. (Ver gráfica 1)



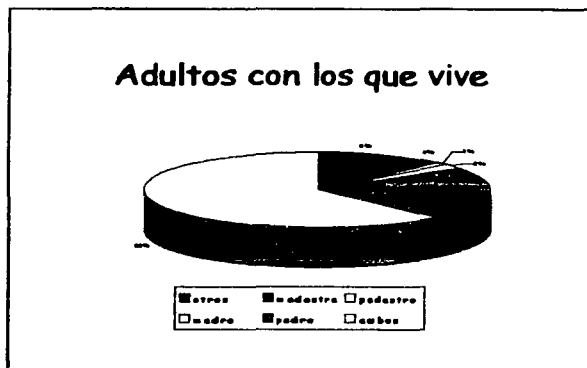
Gráfica 1. Distribución de la muestra por edades

En lo que respecta a las condiciones de vivienda de los adolescentes que conformaron la muestra, aproximadamente el 70% de los sujetos viven en casa o apartamento propio, mientras que solo el 30% restante renta vivienda. Las viviendas de los sujetos varían en número de cuartos: solamente un 3% habita en casas de un solo cuarto, un 33% habita apartamentos de 2 cuartos, un 28% de 3 cuartos y aproximadamente un 33% lo hace en viviendas de 3 cuartos o más. (Ver gráfica 2)



Gráfica 2. Tipo de vivienda de los adolescentes

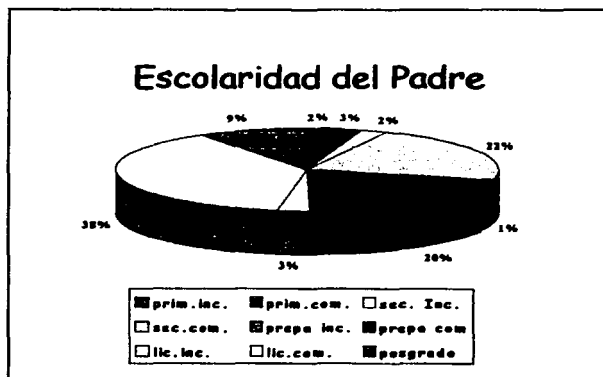
Así mismo, el 61% de los adolescentes que colaboraron con este estudio viven con ambos padres, mientras que el 22% lo hace solamente con la madre y el 15% restante vive solo con el padre o con el respectivo padrastro o madrastra. (Ver gráfica 3)



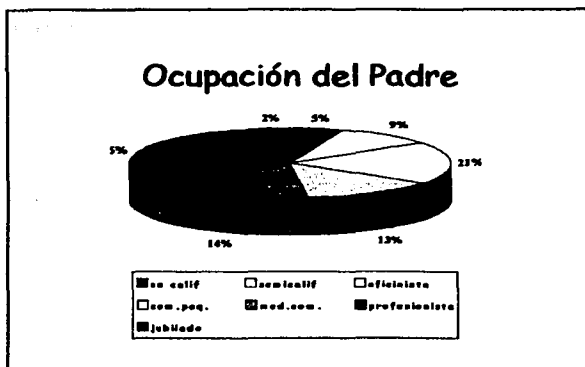
Gráfica 3. Adultos con los que vive el adolescente

En lo referente a la escolaridad de los padres de los adolescentes, nos encontramos con que solamente un 18% estudió hasta terminar la secundaria o menos, un 20% lo hizo hasta terminar la preparatoria y un 45% estudió una licenciatura completa. (Ver gráfica 4)

Gráfica 4. Escolaridad del padre

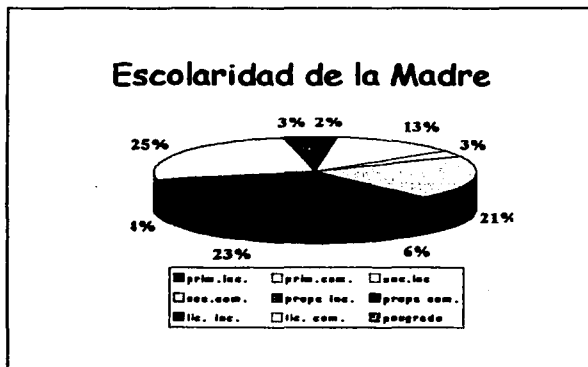


Por otra parte, la ocupación de los padres de los adolescentes de la muestra resulta ser de obreros en un 15%, de empleado de oficina en un 20%, de comerciante pequeño o mediano en un 28%, de empresario o profesionista independiente en un 35% y de jubilado en un 3%. (Ver gráfica 5)



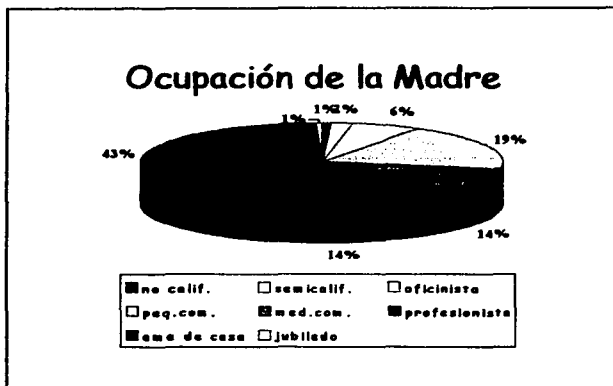
Gráfica 5. Ocupación del padre

En cuanto a la escolaridad de la madre, se observó que el 15% estudió solamente la primaria, el 25% la secundaria, el 30% la preparatoria o un grado correspondiente y el 34% hizo una licenciatura completa. (Ver gráfica 6)



Gráfica 6. Escolaridad de la madre

Con respecto a la ocupación de las madres de los sujetos estudiados, solo un 3% trabajan como obreras, un 7% lo hace como empleadas de oficina, un 33% son pequeñas o medianas comerciantes, un 14% son profesionistas independientes y el 43% restante están exclusivamente dedicadas al hogar. (Ver gráfica 7)



Gráfica 7. Ocupación de la madre

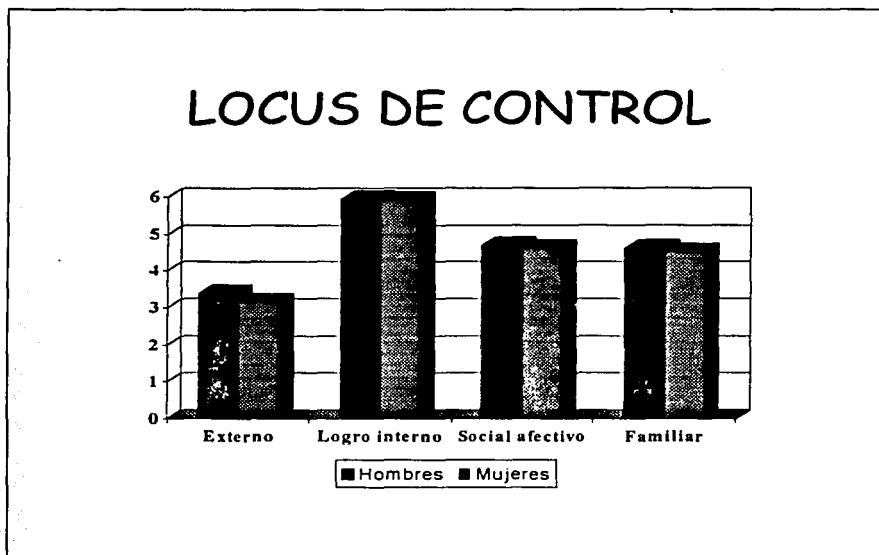
Con respecto a las puntuaciones generales de las escalas de Locus de Control y Orientación al logro los resultados se describen a continuación.

De acuerdo con los análisis de medidas de tendencia central y dispersión, el rasgo de locus de control entre los adolescentes de la muestra puede describirse como sigue:

Con respecto a la muestra total, el factor dominante resulta ser el de logro interno cuya puntuación se localiza tan solo un punto por debajo del máximo posible. A este factor sigue en puntuación, el social afectivo y solamente una décima por debajo se encuentra el familiar. Finalmente, resulta que el factor externo se encuentra más de un punto por debajo de los dos anteriores.



La misma de distribución puntajes se observa, más o menos dentro de los mismos rangos, al analizarla por grupos divididos según el sexo de los sujetos. (Ver gráfica 8)



Gráfica 8. Puntajes de la Escala de Locus de Control por sexo de los sujetos

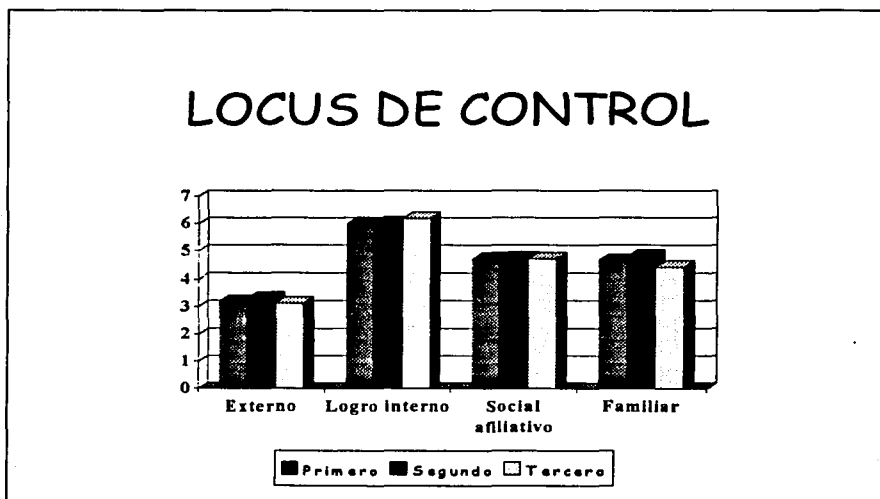
Un análisis más detallado de cada factor nos permite ver lo siguiente:

En lo referente al factor de **control externo**, puede observarse que los hombres puntúan alrededor de 2 décimas más alto que las mujeres. Así mismo, los puntajes de los sujetos de segundo grado secundaria tienden a incrementarse ligeramente con relación a los de los sujetos de primer grado, mientras que los puntajes de los sujetos del tercer grado disminuyen con respecto a los de segundo y son incluso menores que aquellos obtenidos por los del primer grado. (Ver gráficas 8 y 9)

El factor de **logro interno**, prácticamente no existe diferencia entre las puntuaciones obtenidas por hombres y mujeres. De la misma forma, existe solo un mínimo incremento en los puntajes de los sujetos de segundo grado con respecto a los del primero, aunque los puntajes obtenidos por los del tercer grado resultan ser dos décimas más altos que los de los dos grados inferiores. (Ver gráficas 8 y 9)

En cuanto al factor **socio afectivo**, se observa que los hombres puntúan ligeramente más alto que las mujeres, mientras no se encuentran diferencias entre los puntajes de los alumnos de los tres grados de secundaria. (Ver gráficas 8 y 9)

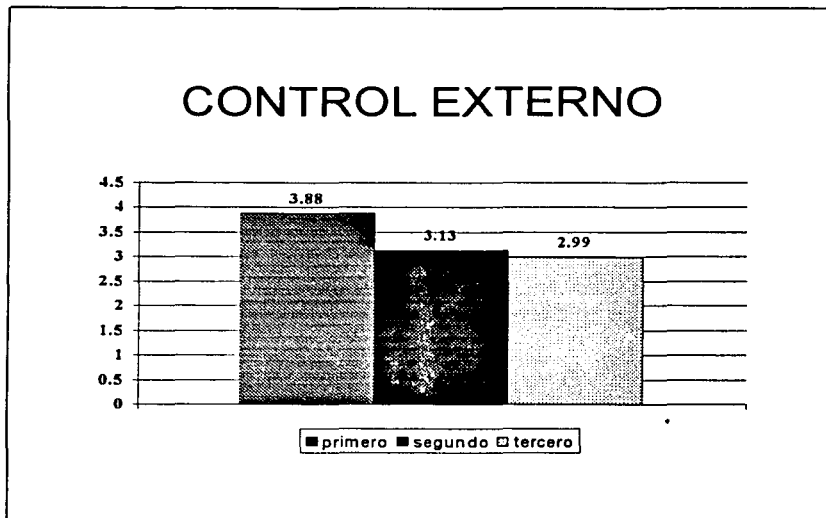
Finalmente, el factor **status quo familiar** presenta una ligera diferencia de puntajes entre hombres y mujeres, siendo los hombres quienes los obtienen mayores. Con respecto a los grados escolares, existe un incremento en el puntaje de los sujetos de segundo grado comparado con el de los de primero, aunque el de los de tercer grado desciende hasta un punto menor que el obtenido por los sujetos de primero. (Ver gráficas 8 y 9)



Gráfica 9. Puntajes de la Escala de Locus de control por grado escolar

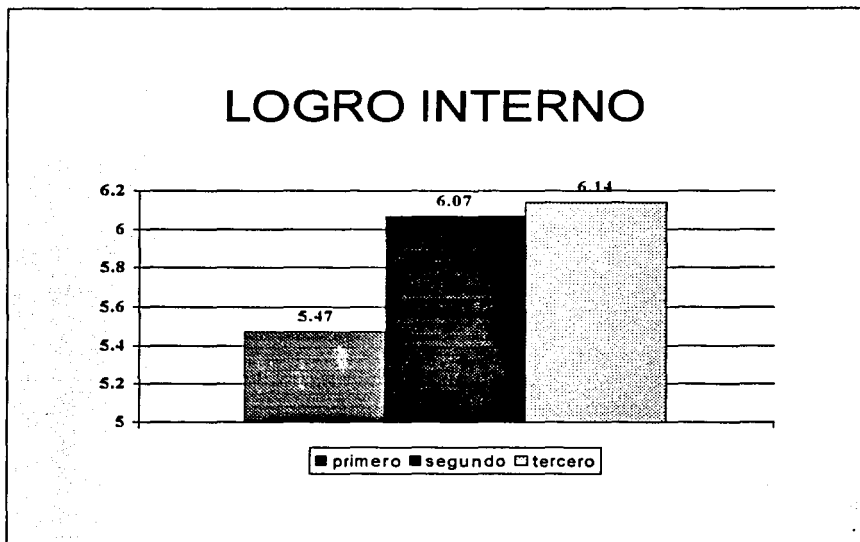
Por otra parte, el análisis de varianza de dos vías realizado muestra lo siguiente:

En el factor de **control externo**, no se encontraron diferencias significativas por sexo ( $F=.475$ ,  $P=.491$ ) a pesar de que las medias de puntuación de las mujeres son siempre más pequeñas que las de los hombres. Con respecto a la variable grado escolar, el análisis revela diferencias significativas ( $F 12.186$ ,  $P .000$ ). Al respecto, se observa que las puntuaciones tanto de hombres como de mujeres decrecen conforme aumenta el grado escolar de los sujetos, de forma que los puntajes de los sujetos de primer año son casi un punto mayores que las de los sujetos de tercer grado. (Ver gráfica 10)



Gráfica 10. Puntajes del factor externo por grado escolar

En el factor de **logro interno** tampoco se observan diferencias significativas con respecto a la variable sexo ( $F=.000$ ,  $P=.999$ ) al contrario de lo que sucede con respecto al grado escolar ( $F 11.717$ ,  $P .000$ ). En este caso se observa que los puntajes obtenidos por los sujetos tienden a incrementarse conforme aumenta el grado escolar. De esta forma, los sujetos de primer grado puntúan más bajo que los de segundo y éstos a su vez, obtienen puntajes menores que los de tercero, quienes obtienen los puntajes más elevados de los tres grupos. (Ver gráfica 11)

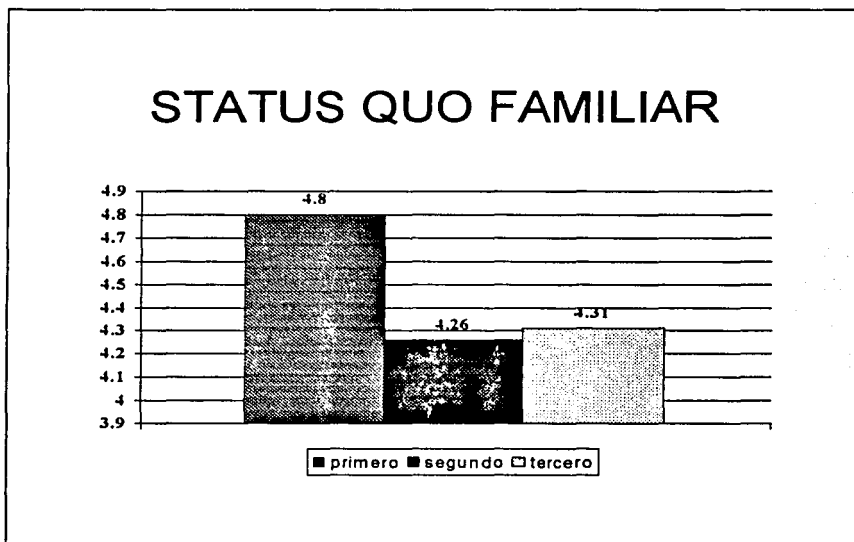


Gráfica 11. Puntajes del factor Logro Interno por grado

En el factor **socioafectivo** no se encuentran diferencias significativas con respecto a ninguna de las dos variables consideradas en el análisis (por sexo  $F=2.185$ ,  $P=.090$ ) ( $F=1.572$ ,  $P=.211$  por grado) . De cualquier forma, las medias, por sí mismas, reportan una tendencia de

las mujeres a puntuar más alto, que parece ir disminuyendo conforme avanza el grado escolar, hasta casi igualar los puntajes de los hombres en el tercer grado.

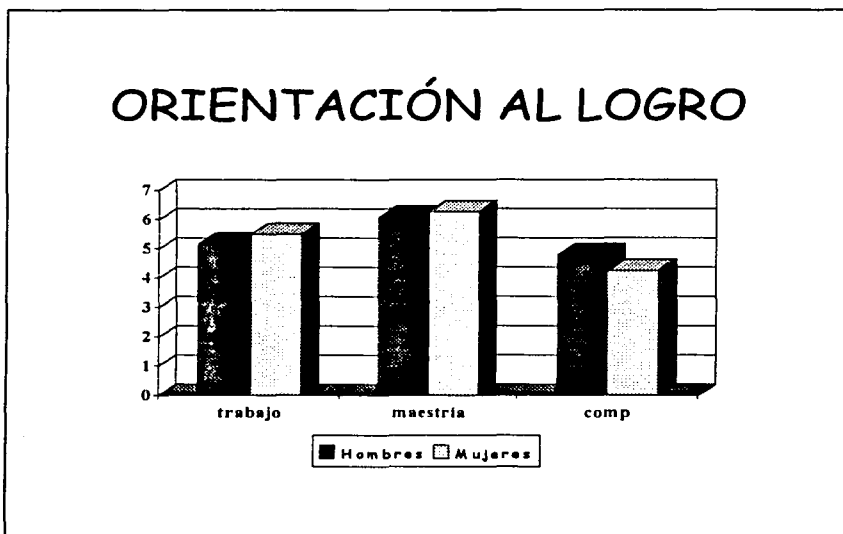
Al igual que en los dos primeros factores de la escala, en el factor **status quo familiar** no se observan diferencias significativas por sexo ( $F=2.612$ ,  $P=.052$ ), aún cuando las medias revelan puntajes ligeramente más altos en las mujeres. Con respecto a la variable grado escolar, los puntajes tanto de hombres como de mujeres decrecen entre más alto es el grado escolar de los sujetos, revelando una diferencia significativa entre las medias de los tres grupos ( $F 3.795$ ,  $P.024$ ). (Ver gráfica 12)



Gráfica 12. Puntajes del factor Status Quo Familiar por grado

En lo que respecta a la Escala de Orientación al logro, la muestra total de sujetos presenta la siguiente distribución de puntuaciones en la escala:

La dimensión de **maestría** obtiene el mayor puntaje, tan solo un punto por debajo del máximo posible. Le sigue la dimensión de **trabajo**, menos de un punto por debajo de la puntuación obtenida por los sujetos en la dimensión de maestría. Muy cerca de dicho puntaje se encuentra la dimensión de **competitividad**, que al parecer es la menos acentuada de las tres.



Gráfica 13. Puntajes de la Escala de Orientación al logro por sexo

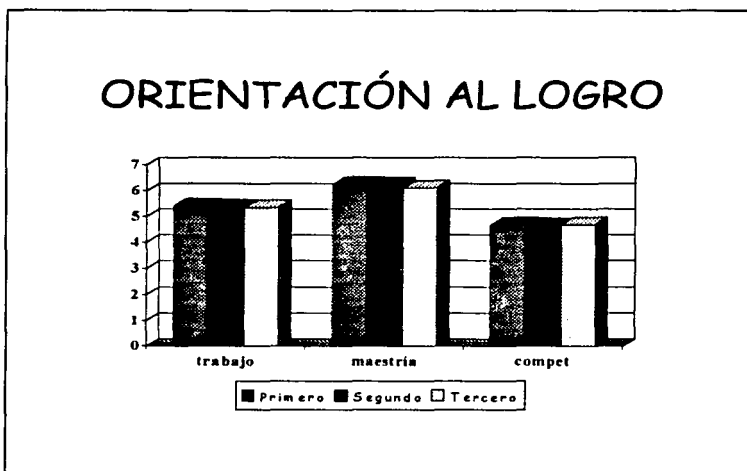
Un análisis más detallado de cada uno de los factores de la escala muestra:

Las puntuaciones de la dimensión de **trabajo** disminuyen casi imperceptiblemente conforme avanza el grado escolar, al mismo tiempo que el grupo de mujeres obtiene puntajes más elevados que los de los hombres. (Ver gráficas 13 y 14)

En cuanto a la dimensión **maestría**, no se observa ninguna diferencia entre los puntajes de los sujetos de primero y los de segundo, pero en los de tercero se aprecia una ligera disminución en el puntaje. Así mismo, las mujeres obtienen puntajes ligeramente más altos que los de los hombres. (Ver gráficas 13 y 14)

Los puntajes de la dimensión **competitividad** son iguales en los sujetos de primero y tercer grado, en los de los sujetos de segundo grado se observa solamente una ligerísima disminución. Con respecto a los grupos por sexo de los sujetos se observa que los hombres obtienen puntajes mayores que las mujeres en esta dimensión. (Ver gráficas 13 y 14)

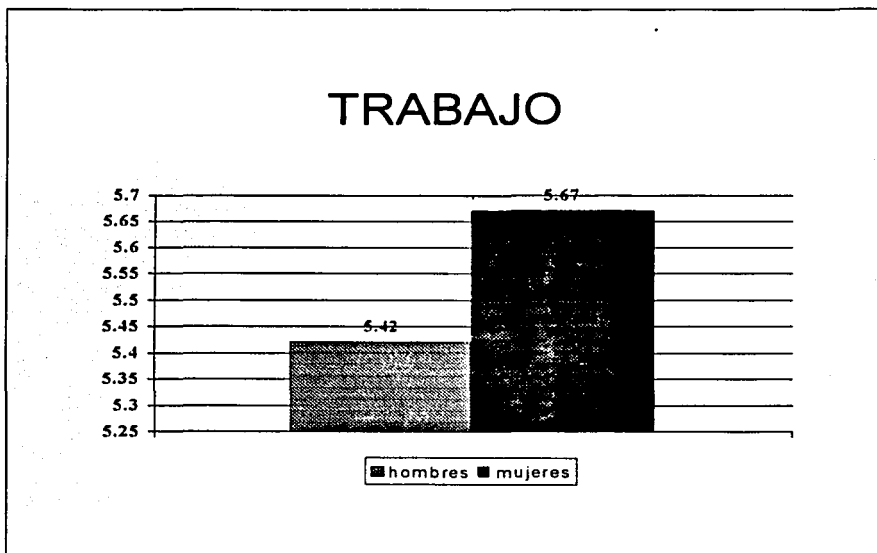
Gráfica 14. Puntajes de la Escala de Orientación al Logro por grado



Con lo que respecta a las diferencias entre grupos de sexo y edad en cada una de las dimensiones se encontró por medio del análisis de varianza realizado lo siguiente:

En la dimensión **trabajo** existen diferencias significativas de acuerdo al sexo de los sujetos ( $F 4.457, P .036$ ). Más específicamente, las mujeres puntúan sin importar el grado de escolaridad, más alto que los hombres. En lo referente al grado escolar, no existen

diferencias significativas ( $F=.178$ ,  $P=.842$ ) , pues los puntajes de todos los sujetos se mantienen estables durante los tres grados. (Ver gráfica 15)

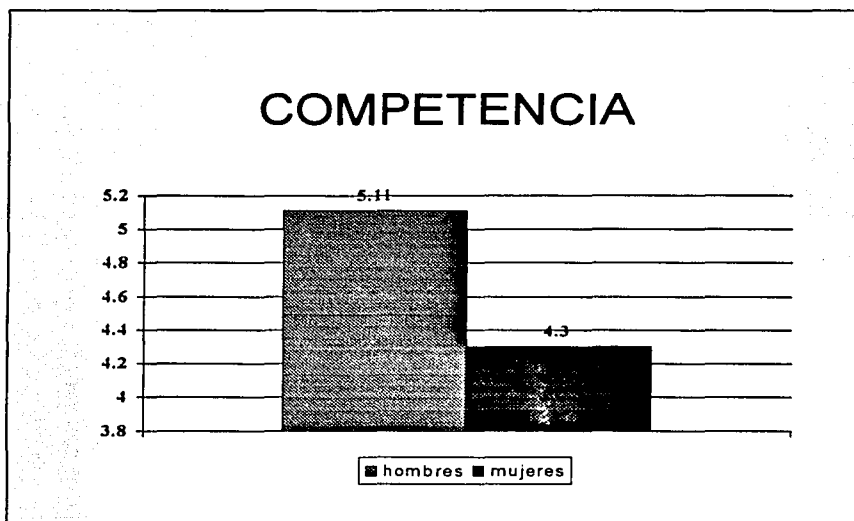


Gráfica 15. Puntajes del factor trabajo por sexo

En la dimensión de **maestría**, el análisis no revela diferencias significativas con respecto a ninguna de las dos variables consideradas (por sexo  $F=2.161$ ,  $P=.163$ ) (por grado  $F=.742$ ,  $P=.477$ ) . De cualquier forma, se observa una tendencia en las mujeres a puntuar más alto, mientras que los puntajes por grado se mantienen estables en los tres grupos.

En la dimensión **competitividad**, existen diferencias significativas según el sexo de los sujetos, siendo los hombres quienes puntúan más alto. Con respecto al grado escolar no se observa ninguna diferencia ( $F=.172$ ,  $P=.842$ ), pues los puntajes de todos los sujetos son prácticamente iguales en los tres grados. (Ver gráfica 16)





Gráfica 16. Puntajes del factor competencia por sexo

**Tabla 1. Resultados del análisis de varianza por sexo y edad**

	Externo	Interno	Socioafectivo	S.Q. Familiar.	Maestría	Trabajo	Competencia
<b>Por sexo</b>	F=.475 p =.491	F=.000 p=.999	F=1.572 p= .211	F=.214 p=.644	F=2.161 p= .143	F=4.457 p=.036	F=30.250 p= .000
<b>Por grado</b>	F=12.186 p=.000	F=11.717 p=.000	F=2.431 p = .090	F=3.795 p=.024	F=.742 p= .477	F=.103 p=.902	F=.172 p= .842

Por otra parte, se realizó un análisis de correlación de Pearson para determinar si existe o no relación entre los factores de las dos escalas aplicadas. Los resultados muestran lo siguiente. (Ver tablas 2, 3 y 4)

Con respecto a la escala de Orientación al Logro, se encontraron, por medio del análisis mencionado, dos correlaciones significativas positivas. La primera entre el factor maestría y el de trabajo (.6293) y la segunda entre el factor competencia y el de maestría (.3399).

En la escala de Locus de control se encontraron, por su parte, cuatro correlaciones significativas positivas entre los factores. La primera correspondió al factor de logro externo y (.3702), la segunda comprendió al factor familiar y al de logro externo (.4348), la tercera resultó entre los factores socio afectivo y de logro interno (.4251) y la última fue entre los factores socio afectivo y familiar (.3467).

Con respecto a la correlación entre los factores de las dos escalas utilizadas, solamente se encontraron dos correlaciones positivas. La primera corresponde a los factores de logro interno y al de conformismo (.2196).

**Tabla 2. Coeficientes de Correlación de los factores de la escala de Locus de Control**

<b>Interno y Status Quo Familiar</b>	<b>Status Quo Familiar y Socio afectivo</b>	<b>Status Quo Familiar e Interno</b>	<b>Socio afectivo y Externo</b>	<b>Logro Interno y Socio afectivo</b>	<b>Externo y Logro Interno</b>
F=.1319 p =.149	F=.3467 p = .000	F=.4384 p = .000	F=.4251 p = .000	F=.3702 p =.000	F=.0741 p = .498

**Tabla 3. Coeficientes de Correlación entre los factores de la escala de Orientación al Logro**

<b>Maestría y Competitividad</b>	<b>Maestría y Trabajo</b>	<b>Competitividad Y Trabajo</b>
r = .3399 p = .000	r = .6293 p = .000	r =.1993 p = .002

**Tabla 4. Correlación entre los factores de la escala de Locus de Control y los factores de la escala de Orientación al Logro**

	<b>Externo</b>	<b>Socio afectivo</b>	<b>Status Quo Fam.</b>	<b>Interno</b>
<b>Maestría</b>	F = .0815 p = .385	F = -.0679 p = .436	F = .0621 p = .481	F = -.0561 p = .601
<b>Trabajo</b>	F = .1559 p = .101	F = -.0128 p = .886	F = .1390 p = .119	F = .0254 p = .816
<b>Competitividad</b>	F = .0641 p = .498	F = -.0456 p = .608	F = .1812 p = .140	F = .1709 p = .109

## **CAPÍTULO VI**

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

#### **LOCUS DE CONTROL**

De acuerdo con las investigaciones realizadas en México por Díaz Loving (1984) y La Rosa (1986) los sujetos mexicanos demuestran una inclinación hacia el locus de control externo, manifestado más específicamente, a través de la creencia de que lo que ocurre en sus vidas está controlado por la suerte o el destino.

En oposición, Reyes Lagunes (1998) encontró más tarde que los adolescentes mexicanos puntúan más alto en el factor de logro interno que en cualquiera de los otros tres factores de su escala (externo, socio afectivo y familiar).

El presente estudio, realizado utilizando el mismo instrumento (Escala Multidimensional de Locus de Control de Reyes Lagunes, 1998) demuestra la misma tendencia en los adolescentes que conformaron la muestra, siendo el factor de logro interno el que obtiene la media de puntuación más alta ( $\bar{x} = 5.91$ ).

La explicación de este aparente cambio de los sujetos hacia la internalidad podría explicarse considerando que en realidad, a la media del factor externo debe sumarse la del factor socio afectivo, pues éste también forma parte de la dimensión externa del constructo, como lo demuestra un análisis factorial de segundo orden al agrupar ambos factores bajo un mismo rubro.

Esto se entiende si se considera que el factor socio afectivo evalúa la inclinación del individuo a creer que los buenos o malos resultados que obtiene son producto de las relaciones que entabla con otras personas y no de sus propias acciones, lo que resulta una modalidad específica de la creencia de control externo. Así que sumando las medias de los factores externo ( $\bar{x} = 3.26$ ) y socio afectivo se obtiene ( $\bar{x} = 4.66$ ), se obtiene una puntuación mayor a la del factor interno. ( $x_{total} = 7.92$ ).

Puede decirse entonces que la tendencia de los adolescentes de la muestra a creer que los eventos de su vida están regidos por factores ajenos a él, como la suerte, el destino o las relaciones que sostiene con otras personas, todavía es mayor que aquella de creerse el único responsable de lo que les sucede, aún cuando a primera vista, el factor externo presenta la media más pequeña de los cuatro factores de la escala.

El cuarto factor que considera la escala de Reyes Lagunes (op. cit.) es el llamado Status Quo Familiar, que evalúa que tan responsable se siente el individuo de que su familia esté y permanezca unida. Los reactivos pertenecientes a este factor miden en realidad, la orientación externa de los sujetos en este rubro específico, por lo que la media elevada de puntajes ( $\bar{x} = 4.56$ ) muestra que los adolescentes de la muestra, creen que su familia se mantiene unida gracias a la acción de factores externos como el destino, más que como resultado de sus propios actos. Esto concuerda por completo con los resultados obtenidos en los factores de logro interno y externo, donde, como ya se explicó, la tendencia a la creencia de control externo es todavía mayor que la interna. De esta forma, no resulta inesperado que en lo concerniente al ámbito familiar en específico, se observa también un incremento en la tendencia de control externo. Ninguna de las investigaciones anteriormente mencionadas toman en cuenta este factor, si bien quizás podría considerarse como perteneciente al rubro de las relaciones afectivas.

La explicación a la existencia de este factor en la escala de Reyes Lagunes ( op. cit.) se encuentra en el seno de la cultura mexicana, dentro de la cual la familia desempeña un papel primordial en el desarrollo de los individuos, pues es específicamente a través de ella que se transmiten las expectativas y roles sociales específicos de la cultura mexicana.

Con respecto a las diferencias exploradas por el ANOVA de dos vías puede decirse lo siguiente:

En el factor de control externo no se encontraron diferencias entre las puntuaciones de hombres y mujeres, pues en las medias solo se observa una mínima variación. Con relación a la variable grado escolar, el análisis sí reporta diferencia significativa entre los puntajes de los tres grados de secundaria (  $F=11.717, P=.000$  ).

En ella se observa que los sujetos de primer grado ( $x = 3.88$ ) tienden más a la externalidad que los de segundo ( $x = 3.13$ ) y más aún que los de tercero ( $x = 2.99$ ). Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Chubb (1997) en que los adolescentes se vuelven, conforme avanzan en grado escolar, cada vez más internos.

La proposición de Lefcourt (1976) de que la expectativa de control que el individuo va desarrollando es resultado de la interacción entre un factor genético y las nuevas experiencias de aprendizaje que adquiere el individuo continuamente constituye una explicación a esto. Esto es, al aumentar el grado escolar, los adolescentes adquieren cada vez más experiencias distintas que, al parecer, modifican gradualmente su expectativa de control, volviéndola cada vez más interna.

De la misma forma, la propuesta de Bialer (en Rodríguez-Naranjo, 1992) de que con la edad el niño se va sensibilizando cada vez más hacia las señales asociadas con los resultados de sus acciones, habilitándose así para descubrir y, en consecuencia, para crear los patrones de contingencias entre sus acciones y los resultados que obtienen conforman una explicación en el mismo sentido que la de Lefcourt.

Las anteriores propuestas nos permiten comprender porqué los puntajes de externalidad disminuyen a medida que el grado escolar aumenta, pues, como lo propone la teoría, cada año que pasa los adolescentes desarrollan nuevas estrategias para conectar los acontecimientos de su vida a sus acciones a través de la experiencia, de forma que al llegar al tercer grado de secundaria, los puntajes de externalidad, tanto en hombres como en mujeres apenas alcanzan la mitad del máximo posible en la escala de Reyes Lagunes (op. cit.)

Por otra parte, la diferencia reportada por el ANOVA en el factor de logro interno con respecto a la variable grado escolar apoya también el planteamiento anterior. En este caso, observamos que como contraparte del factor externo, los puntajes de internalidad tienden a incrementarse conforme avanza el grado escolar, más marcadamente sobre todo entre el primer y segundo grado de secundaria.

Para explicar el comportamiento de los puntajes de los dos factores anteriores (logro interno y externo) debe considerarse que los adolescentes al entrar a la secundaria comienzan a volverse cada vez más independientes de sus padres y sus maestros, así como a poner en práctica más conscientemente sus propias decisiones, en lugar de solamente seguir aquellas dadas por terceros. Esto les permite integrar más fácilmente patrones de contingencia que facilitan la tendencia a la internalidad. A esto debemos añadir el hecho de que según Piaget (en Cole, 1996), la adolescencia es el período en que los individuos ya son capaces de considerar y evaluar todas sus posibilidades de acción, así como sus consecuencias. Lo anterior, promueve en conjunto que los adolescentes experimenten de forma más directa tanto la toma, como las consecuencias de sus decisiones y, en consecuencia, comiencen a percibir más precisamente la relación que existe entre lo que hacen y lo que ocurre como resultado de esos actos, es decir; incrementan su inclinación a la creencia de control interno.

Puede decirse entonces que el desarrollo de la creencia de control está influenciado por dos factores. El primero es el proceso natural de maduración psicológica propuesto por autores como Piaget y Erikson (en Cole, op. cit.), pues los individuos al adquirir las características del pensamiento adulto formal pueden más fácilmente analizar sus opciones de acción y sus respectivas consecuencias, permitiéndose así ver las conexiones causa-efecto que favorecen la creencia de control interno.

El segundo factor que interviene en el desarrollo de una creencia de control en particular es la experiencia en sí misma, como lo propone Rotter (1966) en su teoría del aprendizaje social. Esto es, conforme el individuo crece se va creando patrones y expectativas sobre el reforzamiento o consecuencia que sigue a cada una de sus acciones. Pero para esto, resulta indispensable que el individuo no solamente los observe, si no que los experimente por sí mismo y adquiera así un historial de reforzamiento propio con base en el cual formará sus propios patrones de creencia para explicarse nuevas contingencias.

Debe resaltarse, que es hasta la adolescencia cuando los individuos logran reunir todas las características que les permiten actuar ligando sus actos con las consecuencias provocadas por ellos. Es por eso que se observa un aumento en los puntajes de internalidad y una correspondiente disminución de los de externalidad conforme el grado escolar

aumenta y los adolescentes son cada vez más capaces de actuar utilizando sus nuevas habilidades cognoscitivas.

Con respecto al factor socio afectivo, el ANOVA no reporta diferencias entre sexos, por lo que puede decirse que tanto hombres como mujeres tienden igualmente a adjudicar a las relaciones afectivas que sostienen con los demás los resultados, buenos o malos, que obtienen cotidianamente.

Este hecho se complementa con la idea anteriormente propuesta de que los adolescentes aún presentan una mayor inclinación a percibir los resultados de sus acciones como determinados por factores ajenos a ellos, como lo demuestra la media de puntuación de este factor ( $x=4.66$ ), pues refleja que finalmente los individuos tampoco se consideran como los únicos actores determinantes de lo que les ocurre, si no que también atribuyen sus resultados a las relaciones que sostienen con los demás.

Debe hacerse notar, que de igual forma que con respecto a la variable sexo, el ANOVA tampoco revela diferencias entre los puntajes de los 3 grados de secundaria. Puede asumirse entonces, a diferencia de lo que ocurre con los factores anteriores, que los adolescentes no varían el grado en que consideran a sus relaciones con otros como causa de sus buenos o malos resultados; así que aunque los puntajes del factor de logro interno aumenten con el grado escolar, como los del factor socio afectivo se mantiene constantes, la tendencia a la creencia de control externo varía solamente con respecto al factor asociado a la suerte o el destino y no con respecto al papel que las relaciones afectivas juegan en los logros o fracasos de los adolescentes. Esto es, al cambiar de grado escolar, los adolescentes van asignando cada vez menos influencia al azar, la suerte o el destino sobre los resultados que obtienen, mientras que, a lo largo de los tres años de secundaria, consideran en el mismo grado a las relaciones afectivas con otros como causa de lo que les ocurre cotidianamente.

Esta última afirmación resulta relevante, pues aunque los adolescentes puntúen cada año más alto en el factor de logro interno, al mantener su puntuación del factor socio afectivo constante, no es posible que lleguen a un máximo de internalidad, pues seguirán percibiendo que no todo lo que logran depende enteramente de sus propias acciones.



Por otra parte, al igual que en los dos primeros factores de la escala (logro interno y socio afectivo), el factor status quo familiar no presenta variaciones significativas entre sexos, pero si se observa una disminución de puntajes conforme el grado escolar aumenta.

Esto significa que, a medida que el grado escolar aumenta, la auto percepción de la influencia de sus propias acciones sobre la unión de los miembros de su familia se va modificando gradualmente.

Mientras en primer grado los adolescentes tienden más a percibir dicha unión familiar como controlada por factores como el destino, es decir, externos; en tercero los puntajes reflejan la disminución de esta tendencia. Esto no significa, de ninguna forma, que los adolescentes del tercer grado consideren la unión familiar como completamente controlados por ellos, ni no más bien que comienzan a sentirse un poco más responsables por mantenerla así a través de sus propias acciones.

Las propuestas de Lefcourt y Bialer (op.cit.) proporcionan una explicación a lo anteriormente descrito. De acuerdo con ellas, los adolescentes al adquirir la capacidad de percibir e interpretar y evaluar más fácilmente los eventos que acontecen en sus vidas y, al mismo tiempo, al adquirir nuevas experiencias que les permiten ponerlas en práctica, la creencia de control interno se fortalece, pues la combinación de los dos factores anteriores facilita la percepción de los patrones de contingencia causa-efecto. De esta forma, al elevarse el grado escolar, los adolescentes perciben cada vez con más claridad la influencia directa de las acciones sobre el estado de unión familiar.

De acuerdo con lo anterior podemos concluir que la estructura global del locus de control de los adolescentes mexicanos que conformaron esta muestra esta aún dominada por una tendencia a atribuir los resultados obtenidos (sean éxitos o fracasos) a causas externas a ellos, como el azar o el destino ( factor externo).

Como factor separado en la escala, pero perteneciente a la misma tendencia, se observa que los adolescentes tienden también a asignar a las relaciones afectivas que mantienen con los demás un papel determinante de causalidad en los resultados que obtienen cotidianamente. Esto se debe a la conformación específica de la escala, que divide los

reactivos de la creencia de control externo en dos factores diferenciados: relaciones afectivas y control externo, que considera solamente la acción de factores como la suerte, el azar y el destino.

De cualquier forma, la tendencia a la creencia de control interno se sitúa todavía por debajo de la de control externo. Esto demuestra que nuestros adolescentes no son todavía completamente capaces de percibir la relación directa causa-efecto de sus acciones con los resultados que de ella se derivan, si bien, su tendencia a la creencia de control interno se incrementa al mismo tiempo que aumenta el grado escolar, al mismo tiempo que la de control externo disminuye con el paso de cada año.

También cabe resaltar, que en el caso específico de los adolescentes mexicanos, un cuarto factor se identifica dentro del rasgo locus de control. Este se refiere específicamente a la responsabilidad que el mismo individuo se adjudica como factor determinante en la unión de su familia. Al respecto, como se expuso anteriormente, se observa una tendencia más externa en este rubro específico, donde al igual que el factor externo de la escala, los puntajes decrecen volviendo la tendencia cada vez más interna a medida que aumenta el grado escolar.

## **ORIENTACIÓN AL LOGRO**

Estudios realizados por Díaz Loving (1989), La Rosa y Andrade (1986) reportan que los puntajes de los factores de la escala mexicana de Orientación al Logro se distribuyen de la misma forma que reportaron Spence y Helmreich, para poblaciones norteamericanas. Ambas investigaciones muestran que la dimensión dominante del constructo, parece ser la inclinación de los sujetos por intentar lograr la perfección al realizar tareas difíciles. Dicha dimensión se identifica con el nombre de maestría en ambas escalas.

Como segundo factor, se encuentra, la disposición o tendencia del individuo a desempeñar un trabajo orientado al logro o a la consecución de una meta en específico en cualquier ámbito. Finalmente se identificó, la dimensión competencia o deseo de ser el mejor en situaciones interpersonales.

La escala utilizada en este estudio para medir el rasgo de orientación al logro fue La Escala de Orientación al Logro de Reyes Lagunes (1997), resultado de una adaptación al instrumento de Díaz Loving (op cit).

Tanto en las aplicaciones realizadas para validar el instrumento, como en las del presente estudio, pudo observarse también la distribución descrita por Díaz Loving ( op. cit.) de los puntajes de tres factores de la escala.

Si tomamos en cuenta definiciones como la de Asch (1910) que explica la orientación al logro como una tendencia que impulsa al individuo a mejorar sus ejecuciones previas o a hacerlo cada vez mejor, como lo propone McClelland (1976), una orientación presente en todos los sujetos que los motiva a esforzarse a alcanzar el éxito; podemos observar que están construidas a partir del supuesto que la orientación al logro es más bien, la simple orientación o intención de esforzarse cada vez más para mejorar ejecuciones anteriores. Esto se ve reflejado en el hecho de que el puntaje mas alto de la escala resulte ser el de la dimensión maestría ( $x = 6.18$ ). Puede decirse entonces, que la tendencia mas fuerte implicada en el constructo global de la orientación al logro está representada por ese factor, que mide estrictamente la tendencia propuesta por los autores arriba citados. Esto es, los individuos se inclinan más a intentar lograr la perfección en sus propias ejecuciones que a la competitividad o al trabajo.

Con respecto al factor trabajo ( $x = 5.32$ ), puede observarse que los individuos demuestran una menor inclinación a trabajar para lograr el éxito, que solamente a desear una mejor actuación (maestría).

La combinación de estos factores resulta interesante si se considera que el intento por ser mejor o maestría, necesita forzosamente de una alta tendencia a trabajar explícitamente por lograrlo (trabajo).

Lo anterior refuerza la teoría de Bandura (1998) de que la orientación al logro esta exclusivamente regida por el deseo del individuo de alcanzar las metas que se propone, o más específicamente, por la expectativa de lograrlo que se traduce al final en las acciones propositivas orientadas a lograrlo. De acuerdo con esta teoría, el individuo primero desea

hacerlo cada vez mejor y, solamente a partir de ese deseo o expectativa de logro, implementa acciones específicas para lograrlo es decir, trabaja por alcanzarlo.

En este mismo punto puede también insertarse la proposición de McClelland (op. cit.) de que el individuo actúa más bien guiado por el sentimiento de satisfacción que le proporciona el saber que logrará superarse en actuaciones posteriores. Más específicamente, lo que mueve al individuo a actuar para alcanzar una meta, va más allá del simple deseo de alcanzar el éxito, si no que también implica un sentimiento posterior o expectativa de reforzamiento, en este caso, la satisfacción producida por el logro.

De la misma forma Bandura (op cit) considera que las reacciones afectivas como el orgullo y la vergüenza, que experimenta el sujeto ante el éxito o el fracaso son también un elemento clave en la orientación al logro del individuo y pueden influenciar su deseo de hacerlo mejor la próxima vez (maestría), así como su disposición a trabajar para lograrlo.

Por último, la tercera dimensión del constructo orientación al logro es la de competitividad, es decir, el deseo o tendencia del individuo a resultar el mejor cuando se ve involucrado en situaciones en que varios sujetos desempeñan la misma tarea. El presente estudio muestra a este tercer factor como la tendencia menos marcada de las tres consideradas por la escala ( maestría, trabajo, competitividad). Esto puede interpretarse como que los adolescentes muestran mas deseos de mejorar sus actuaciones y disposición a trabajar por lograrlo que de entrar en competencia con los demás con la simple meta de actuar como el mejor.

Esto refuerza nuevamente las teorías de McClelland y Bandura (op. cit.), pues al parecer, los adolescentes están orientados al logro aún en situaciones donde el factor competencia puede estar presente, más por el deseo de superación personal y, por lo tanto, independiente de la competencia con otros, que por el solo hecho de competir con los demás por la posibilidad de salir vencedor.

Con relación a las diferencias entre grupos de hombres y mujeres y de grado escolar, el ANOVA reporta lo siguiente:

En la dimensión, maestría existen diferencias por sexo ( $F=4.457$   $P=.036$ ). De acuerdo con los datos obtenidos, las mujeres de los 3 grados considerados en este estudio, puntúan siempre más alto que los hombres. Esto es, son las mujeres quienes tienden a desear más desempeñarse mejor cada vez en las tareas difíciles a las que se enfrentan cotidianamente.

Lo anterior concuerda con las investigaciones realizadas por la Rosa (op. cit.) y Velásquez Carrillo y Casarín Limón (en la Rosa op. cit.), quienes reportan diferencias significativas de medias en el mismo sentido. Dicha diferencia puede explicarse a través del factor social que involucra la integración de la mujer al mundo laboral actual, donde para obtener un buen puesto y sobresalir es necesario desempeñarse cada vez mejor, lo cual necesariamente requiere como punto de partida el deseo de superar las propias actuaciones.

Por otro lado, el factor trabajo no reporta diferencias significativas entre sexos, de forma que puede decirse que tanto los hombres como las mujeres presentan prácticamente la misma inclinación hacia trabajar para obtener lo que desean. Esto se debe, tal vez a que la mujer actual sale a formar parte del mundo laboral y debe trabajar en igual medida que los hombres para mantenerse dentro de él. Así mismo, los hombres, al verse en competencia con las mujeres dentro del ámbito laboral, deben también trabajar en la misma medida que ellas. Si consideramos además que la muestra de este estudio estuvo conformada exclusivamente por adolescentes también puede mencionarse el hecho de que hoy en día, se les exige en igual medida a hombres y a mujeres que trabajen para lograr el acceso a una mejor formación profesional y más tarde, a un buen puesto de trabajo. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por Díaz Loving y Andrade (op cit).

En cuanto al factor competitividad, el ANOVA revela diferencias significativas por sexo ( $F = 30.25$ ,  $P = 0.000$ ) esto significa que los hombres desean en mayor medida que las mujeres ser los mejores en las situaciones interpersonales que se le presentan. Este hecho contradice la proposición de McClelland (op cit) de que los individuos actúan mas por la satisfacción que les produce superarse a sí mismos que por el hecho de ser el mejor en comparación con otros.

Puede encontrarse una explicación a esto considerando que actualmente se promueve mas en todos los ámbitos (académico, laboral e incluso familiar) la inclinación a la competencia, con el fin de ser el mejor en todo lo posible. En la mayor parte de los casos se

está reforzando solamente la satisfacción de superar a los demás para demostrar que se es bueno en algo y no la de superarse a sí mismo como meta personal y por lo tanto, independiente de la interacción con el éxito o fracaso de quienes nos rodean.

El hecho de que los hombres presenten una mayor tendencia a competir entre ellos puede explicarse con base en la historia evolutiva del hombre pues, en un principio era éste quien debía demostrarle a la mujer que era el mejor partido para formar una pareja y posteriormente, una familia. Esta tendencia aún persiste, a pesar del desarrollo logrado por el humano.

De acuerdo con todo lo anteriormente expuesto, puede considerarse que la orientación al logro es un rasgo relativamente estable a través del tiempo, pues no se observan cambios significativos en los puntajes de ningún factor a través de los tres grados de secundaria. De cualquier forma pueden identificarse las siguientes tendencias generales.

En primera instancia puede afirmarse que, como lo propuso originalmente Bandura (op. cit.), los adolescentes actúan dirigidos por el deseo de mejorarse a sí mismos en actuaciones posteriores. Esto, constituye el primer paso del proceso de la orientación al logro, como lo demuestra el hecho de que el factor maestría resulte el de mas alto puntaje de la escala. Es a partir de este deseo, que los adolescentes implementan acciones específicas para conseguir su meta, esto es, trabajan por conseguirlo. Es importante remarcar, que mientras las mujeres tienden más a desear superarse (maestría), en cuanto a la disposición a trabajar para lograrlo, ambos sexos la demuestran en grado similar.

En el mismo sentido, se demuestra que los individuos actúan para alcanzar su meta, no solamente para superar sus ejecuciones previas, sino también para demostrar que son los mejores en desempeñar la tarea, como lo confirman los puntajes del factor competencia. Esto nos permite considerar que el constructo de la orientación al logro no gira solamente alrededor del factor maestría como lo propone McClelland (op cit), sino también de lo que a través de una buena actuación que supere la de los demás puede obtenerse.

De esta forma, puede decirse que la orientación al logro tiene dos grandes componentes: aquel que solo incluye la satisfacción por la propia actuación (maestría), que

a su vez, nos mueve a actuar para lograrlo (trabajo) y aquel en que se busca superar a los demás y no solo a sí mismo (competencia).

Cabe mencionar también, que existen factores externos que pueden regular o modificar la orientación al logro de los adolescentes. El más evidente resulta del valor que los sujetos adjudican a la consecución de la meta, como lo propone Atkinson (1978), esto es, a los reforzamientos que han obtenido en ocasiones anteriores. Bandura (op cit) propone por su parte, que son las reacciones afectivas que se desprenden de los resultados lo que puede influir la orientación al logro del individuo.

En este sentido, el presente estudio no provee datos suficientes que permitan comprobar alguna de las proposiciones anteriores. Para ello tendría que diseñarse un estudio que considere tanto la ejecución del sujeto, como los resultados que obtiene y sus efectos posteriores. Este estudio constituye solamente una exploración de las disposiciones individuales de los adolescentes para alcanzar una meta y su posible correlación con los factores de la Escala de Locus de Control de Reyes Lagunes (op. cit.).

### **CORRELACIÓN ENTRE LOS FACTORES DE LAS ESCALAS**

Weiner (1974) propone que el proceso de atribución realizado por los individuos para explicar sus éxitos o fracasos determina, en cierto grado, la forma en que el individuo aborda nuevas situaciones. Basándose en dicha propuesta, él considera posible que al modificarse las cogniciones que subyacen el proceso de atribución, pueda modificarse en consecuencia, el resultado del logro.

Sin embargo, nada se ha investigado al respecto, por lo que uno de los objetivos de este estudio fue determinar si en verdad, la creencia de control o locus de control, que resulta del proceso atributivo propuesto por Weiner (op. Cit.) está o no correlacionado de alguna forma con a disposición al logro (orientación al logro). Para hacerlo se realizaron análisis de correlación de Pearson entre los factores de las escalas utilizadas para medir las dos variables antes mencionadas.

A pesar de lo propuesto por Weiner (op. Cit.) , el análisis no revela ninguna correlación significativa entre las dos escalas, de forma que los constructos estudiados pueden considerarse, contra lo sugerido por la teoría, como independientes.

Por lo tanto, puede suponerse que aún cuando los adolescentes resultaran por alguna causa con una mayor inclinación a la creencia de control interno, no se modificaría en sentido alguno su grado de orientación al logro. Lo anterior permite considerar la posibilidad de que la orientación al logro de los individuos esté más bien influenciada, como lo propone Atkinson (op. cit.) por los reforzamientos, sean positivos o negativos, posteriores a las acciones dirigidas a la consecución de la meta, que por las cogniciones que permiten al individuo explicarse el porqué de dichos reforzamientos. Dicho de otra forma, no se encontró por medio de este estudio que las acciones específicas que implementan los adolescentes para conseguir el éxito u orientación al logro estén influenciadas en forma alguna por el sustento cognitivo a partir del cual se crean explicaciones sobre las posibles causas del desempeño que alcanzan a través de dichas acciones o locus de control.

Además de buscar correlación entre los dos constructos abordados por este estudio, también se analizó la correlación entre los factores de ambas escalas por separado. Al respecto se encontró que en la Escala Multidimensional de Locus de Control de Reyes Lagunes (op. Cit.) existen 3 correlaciones significativas.

La primera corresponde a los factores Externo y Socio Afectivo ( $r=.3702$ ). Aunque la correlación resulta moderada, permite confirmar que la tendencia de los adolescentes a considerar las relaciones socio afectivas como explicación de los resultados que obtienen con sus propias acciones representa, aunque en una modalidad distinta a la creencia de control externo (suerte, azar o destino), un componente menor del factor de este factor. Esto se confirma, a su vez, con los resultados de análisis factorial de segundo orden que agrupa ambos factores bajo el rubro de la externalidad, pues de cualquier forma, los adolescentes sitúan, en ambos factores, la causa de lo que les acontece fuera de ellos.

En segundo lugar, se encontró una correlación entre el factor Externo y el de Status Quo Familiar ( $r=.4348$ ). Lo anterior confirma el hecho de que los adolescentes consideren su papel dentro de la unión familiar como menos influyentes que los factores externos como la



suerte o el destino, como lo demuestra también la puntuación que obtienen los adolescentes en este factor de la escala. Finalmente, el factor de Status Quo Familiar puede considerarse también, como una manifestación más de la inclinación de los adolescentes a adjudicar a factores ajenos a su control los acontecimientos de su vida.

La tercera correlación reportada por el análisis de correlación de Pearson fue entre los factores Socio Afectivo y Status Quo Familiar ( $r=.3467$ ). Ambos factores correlacionan como se expuso anteriormente con el factor Externo, así que puede explicarse esta correlación directa entre ambos factores considerando que los dos implican la creencia de que, sin importar lo que ellos hagan, no tienen el control absoluto de lo que ocurre.

En la escala de orientación al logro se encontraron solamente dos correlaciones significativas. La primera entre los factores de Trabajo y Maestría ( $r=.6293$ ), la más alta de todas las reportadas.

Esto confirma, una vez más, la proposición de Bandura de que el deseo o intención de logro (representada por el factor Maestría) está directamente relacionada con las acciones explícitas que el adolescente lleva a cabo para alcanzar su mete. De este modo, podemos considerar que ninguno de los factores por separado basta para que el individuo alcance la meta deseada, lo que explica que los dos factores formen parte del proceso de desear la superación y trabajar para lograrla.

Por último, el análisis revela una correlación de .3399 entre los factores de Maestría y Competencia que permite considerar que el deseo de ser mejor que todos los demás, no necesariamente se presenta de forma independiente al deseo de perfeccionamiento personal, como podría suponerse.

En contraparte, el hecho de que la correlación sea solamente moderada coarta la posibilidad de considerar que ambos factores siempre actúan juntos. Para determinar bajo qué circunstancias de entorno o de disposición personal sucede lo sugerido por la correlación deben realizarse estudios con ese propósito particular.

Por último, puede pensarse, dados los resultados obtenidos por esta investigación, en la realización de posteriores estudios cuyo objetivo sea determinar con mayor exactitud qué variables pueden estar relacionados con los perfiles encontrados. Esto es, si los adolescentes tienden todavía más a la creencia de control externo que a la de control interno, puede investigarse que factores de su entorno y de personalidad favorecen este perfil. Lo mismo puede pensarse con respecto a la tendencia de los hombres a competir entre ellos y de las mujeres a perfeccionarse en cada nueva actuación.

Para determinar lo anteriormente propuesto sería necesario especificar qué variables son las que tienen relación con estos perfiles y cuáles de ellas son modificables. Una vez conseguida esta información, podría diseñarse un programa orientado a favorecer perfiles más adaptativos en los adolescentes, utilizando como medio para lograrlo aquellas variables que se relacionan positivamente con una orientación interna o una alta maestría.

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Atkinson, J. (1978). **Introduction to motivation**. New York. Ed. Van Nordstrand.
- Bandura, A. (1998). **Self Efficacy, the exercise of control**. USA. Ed Freeman & Co.
- Cázares, A., Berridi, R. **Multidimensionalidad del locus de control a los 8 y 9 años de edad**. La psicología social en México. Vol. VIII pp. 121-126.
- Clonninger, S. (2001). **Theories of personality**. USA. Ed. Prentice Hall.
- Cole, M, Cole, S. (1996). **Development of children and adolescents**. Freeman Co.
- Chubb, N., Fertman, C., Ross, J. (1992). **Adolescent self-esteem and locus of control: a longitudinal study of gender and age differences**. Adolescence. 32 (125), pp. 114-129.
- Díaz Loving, R., Andrade Palos, P. (1984). **Una escala de locus de control para niños mexicanos**. Revista Interamericana de Psicología Social. 18 (1) pp. 21-33.
- Díaz Loving, R., Girardi, I. (1988). **Escala de controlabilidad para adolescentes mexicanos**. Revista Mexicana de Psicología Social y Personalidad. 4 (1) pp.13-37.
- Díaz Loving y Andrade Palos (1989). **Orientación al logro, conceptualización y medición de maestría, trabajo y competencia**. La psicología social en México. Simposia del IV Congreso Mexicano de Psicología, 188.
- Díaz Loving, R. (1989) **Orientación al logro, desarrollo de uan escala mutidimensional y su relación con aspectos sociales y de personalidad**. Revista mexicana de psicología social. 6 (1), pp. 21-26.

Eisenberg, G. (1994). **Influencia de la familia de origen en la orientación al logro y el locus de control.** Tesis de Maestría en Psicología Clínica, Facultad de Psicología, UNAM.

Fathali M. Moghaddam. **Social Psychology.** (1998). N.Y. International Freeman Co.

Ferrari C., I., Chubb, N., H. (1992). **The effects of a psychoeducational program on activity involment, self-esteem and locus of control.** *Adolescence.* 27 (107), pp. 517-526.

Ferrari C., I., Chubb, N., H. (1992). **High School achievement, self efficacy and locus of control as predictors of academic performance.** *Psychological Reports.* 71 (2), pp. 515-518.

Hergenhahn, B.R. (1980). **Theories of personality.** New York .Ed. Prentice Hall.

Korman, A. (1974). **Psychology of motivation.** USA. Ed. Prentice Hall.

La Rosa (1986). **Escala multidimensional de locus de control para sujetos mexicanos.** *La psicología social en México. Simposia del IV Congreso Mexicano de Psicología.* 4, 253.

Lefcourt (1911). **Locus of control** en J. P. Shaves: P. R. Wwrigthsmán. *Measures of personality on social psychology.* California Academic Press.

Levenson, H. (1973). **Perceived parental antecedents of internal, powerful others, and chance locus of control orientations.** *Developmental Psychology.* 9 (2) pp. 268-274.

McClelland, D. (1967). *Personality.* USA. Ed. Holt, Riverhart & Winston.

McClelland, D. (1989). **Estudio de la motivación humana.** Madrid. Ed. Narcea.

Pereda, S., Menendez, M. **Motivo de logro, locus de control y rendimiento académico.** Revista de Psicología aplicada. 43 (2), pp. 217-24.

Reyes Lagunes, I. (1990). **La medición de la personalidad en México.** Revista de psicología social y personalidad. 1 y 2, 31-60.

Reyes Lagunes, I., Góngora, E. (1997). **El enfrentamiento a los problemas y el locus de control.** La Psicología social en México. Vol. VIII, pp. 165-172.

Reyes Lagunes, I. García Campos, T. (1998). **Estructura del locus de control en México.** La psicología social en México. Vol. VIII pp. 158-164.

Rodríguez-Naranjo, et cols. (1992). **Revisión del constructo de lugar de control a partir de sus instrumentos de evaluación.** Aprendizaje. 47 pp. 91-113.

Rotter, J. B. (1966). **Generalized expectancies for internal versus external control or reinforcement.** Psychological monographs. 80 (1), pp. 1-28.

Ryckman M., Richard. (1996). **Theories of Personality.** USA. International Thomson Publishing Co.

Sánchez, J.C. (1990). **Locus de control y orientación al logro, diferencias sexuales.** Tesis de licenciatura en Psicología. Universidad Intercontinental. México.

Sebald, H. (1984). **Adolescence, a psychological analysis.** New Jersey. Ed. Prentice Hall.

Schultz, D.P. & Schultz, S.F. (2000). **Theories of personality.** USA. Ed. Wadsworth.

Strickland, B. (1989). **Internal-external control expectancies.** American Psychologist. 44 (1) pp. 1-12.

Watson, R. (1979). **Psychology of children and adolescents**. USA. McMillan Publishing Co.

Weiner, B. (1972). **Cognitive views of human motivation**. New York. Academic Press.