



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

RELACION DE LA ORIENTACION AL LOGRO Y LA EVITACION AL EXITO EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ADOLESCENTE MEXICANO

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A :  
**ARTURO DEL CASTILLO ARREOLA**  
BECARIO PROYECTO CONACYT 30969 H

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ISABEL REYES LAGUNES  
REVISORA: SOFIA RIVERA ARAGON



MEXICO, 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.

# Indice

<b>Prefacio</b>	i
<b>Introducción</b>	vii
<b><i>CAPITULO 1 PERSONALIDAD</i></b>	
a) Definición de Personalidad	1
b) Enfoques que estudian la personalidad	3
• Psicoanalítico	4
• Rasgo	4
• Aprendizaje	6
• Humanista	6
c) Factores que influyen en la conformación de la personalidad	7
• Biológicos	8
• Familiares, Sociales y Culturales	10
d) La Personalidad del Mexicano	13
e) Tipos de Mexicano	14
• El pasivo obediente afiliativo	15
• El rebelde activamente autoafirmativo	16
• Con control interno activo	16
• Con control interno pasivo	17
<b><i>CAPITULO 2 ADOLESCENCIA</i></b>	
a) Definición	18
b) Desarrollo físico	19
c) Desarrollo psicológico	22
d) Factores sociales y culturales	25
<b><i>CAPITULO 3 MOTIVACION Y MOTIVOS</i></b>	
a) Definición de Motivación	28
b) Componentes de la Motivación	30
c) Antecedentes del concepto de Motivo	30
d) Antecedentes de investigación con motivos	33
<b><i>CAPITULO 4 MOTIVACIONAL LOGRO</i></b>	
a) Origen del concepto Motivación al Logro	35
b) David McClelland (n de logro)	36
c) John Atkinson	39
d) Janet Spence y Robert Helmreich	43
e) Desarrollo de la Motivación al Logro	44

f) Instrumentos que miden la Motivación al Logro	46
g) Motivación al Logro y Cultura	51
h) Motivación al Logro y Rendimiento Académico	53
i) Diferencias por Edad y Sexo en Motivación al Logro	58
j) Motivación al Logro y Nivel Socioeconómico	64

### ***CAPITULO V EVITACION AL ÉXITO***

a) Origen del concepto Evitación al Éxito	66
b) Medición de la Evitación al Éxito	70
c) Evitación al Éxito y Temor al Fracaso	72
d) Evitación al Éxito y Motivación al Logro	73
e) Diferencias por Edad y Sexo en Evitación al Éxito	73

### ***CAPITULO VI METODO***

a) Justificación	77
b) Objetivo	79
c) Tipo de Estudio	79
d) Variables	80
• Variables independientes de carácter atributivo	80
• Definición conceptual de las variables dependientes	81
• Definición operacional de las variables dependientes	81
e) Sujetos	81
f) Instrumentos	85
g) Procedimiento	86
h) Análisis Estadístico	87

### ***CAPITULO VII RESULTADOS*** 88

### ***CAPITULO VII DISCUSIÓN***

a) Discusión de Resultados	103
b) Limitaciones y Alcances	116

### ***BIBLIOGRAFÍA*** 118

### ***APENDICE A*** 128

## Prefacio

En las sociedades modernas la educación constituye uno de los ideales más importantes. La educación abre el cauce al desarrollo integral, a la comprensión del entorno natural y social, a la apreciación de las variadas manifestaciones culturales y a la remunerada inserción en el ámbito de la producción.

En México, a partir de la etapa posrevolucionaria, se encuentran acciones significativas con el fin de alcanzar el ideal educativo, sin embargo, también han existido rezagos y deficiencias importantes. En la actualidad, los debates sobre cuestiones educativas y las acciones que se emprenden para la reforma del sistema educativo nacional, tienen como referencia inmediata el proceso de apertura y modernización económicas emprendido por nuestro país.

Por lo que se refiere al efecto de la educación sobre el desarrollo económico y el ingreso, ha quedado establecido que la inversión en educación, particularmente en el nivel de la enseñanza básica, es mucho más rentable tanto social como individualmente que la inversión en otros rubros. Sin embargo, de acuerdo a Psacharopoulos y Maureen (1987), los efectos de las variaciones en las variables educativas sobre las socioeconómicas no son inmediatas, sino que, se producen con retrasos que pueden ser del orden de 15 a 20 años, en el caso de la educación primaria, y de cinco a 10 años en el de la secundaria y el nivel superior.

Aunque, desde el punto de vista de su PIB per capita, México ocupa el cuarto lugar en América Latina, la proporción que el Estado dedica al financiamiento de la educación pública (4.9 por ciento) es inferior a la observada en seis países de la región. A su vez, la proporción del mismo producto que se dedica al financiamiento de la educación primaria (1.7 por ciento) es menor a la observada en otros cinco países latinoamericanos (OCDE, 2001a).

La calidad de la educación (en los niveles de primaria y secundaria) de América Latina y el Caribe, medida por pruebas de logro cognoscitivo, se muestra baja tanto en términos absolutos como relativos con respecto a países más desarrollados. En México, tres décadas después de haber ingresado a la lista de prioridades de la política educativa nacional, la calidad de la educación básica se encuentra inmersa en una dinámica de creciente deterioro.

Entre los principales problemas a los que se enfrenta hoy en día el sistema educativo en nuestro país se encuentran el analfabetismo; actualmente el 9.5% de la población es analfabeta, mientras que el promedio de escolaridad de la población mayor de 15 años es de solo 7.6 años (INEGI, 2000).

Por otro lado, entre las personas que asisten a la escuela existen a su vez dos grandes problemas: el primero de ellos se refiere al alto índice de deserción escolar que, de acuerdo a los datos oficiales, es directamente proporcional al aumento de la escolaridad, es decir, a mayor nivel escolar mayor deserción de alumnos (INEGI, 2000).

Actualmente, de cada 10 niños que ingresan a la primaria sólo 5.7 de ellos la terminan (INEGI, 2000) y, de este grupo, la mayoría lo hace con niveles de aprovechamiento muy inferiores a los requerimientos académicos mínimos aprobatorios. Este problema tiene una gran importancia a diferentes niveles, en el nivel económico, de acuerdo a Hadad (1991), se consideran pérdidas debido a la inversión en servicios educativos y de recursos económicos en estudiantes que no completan un ciclo o abandonan la escuela antes del mínimo de permanencia necesario para obtener la alfabetización permanente.

El otro problema existente entre las personas que asisten a la escuela se refiere al bajo rendimiento académico de los alumnos. El Rendimiento Académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación.

De acuerdo a Matus (1989) el rendimiento escolar es el grado de aprovechamiento que logra un alumno o un grupo de éstos en las calificaciones obtenidas mediante la aplicación de una evaluación.

En México la evaluación del rendimiento académico está en función de los conocimientos escolares adquiridos previamente y se realiza mediante calificaciones escolares que permiten la aprobación o reprobación de las materias que componen el currículo. De acuerdo a López, Villatoro, Medina-Mora y Juárez (1996) esta forma de evaluar el rendimiento ha contado con muchas críticas ya que, en lugar de tomar en cuenta los avances con base en las habilidades y capacidades reales del niño, sólo se tiene una evaluación que refleja diferentes cosas dependiendo de la persona que evalúa, por ejemplo, para algunos evaluadores será la capacidad para memorizar, para exponer un tema ante un grupo de alumnos o incluso para responder un examen de diferentes modalidades.

Hasta finales de los años 70, la literatura sobre determinantes del logro escolar estuvo casi limitada a los países desarrollados, fue sólo hasta 1978 cuando Simmons y Alexander incluyeron en su estudio a algunos países de Latinoamérica. Desde ese entonces, el número de estudios se ha incrementado debido a la difusión de nuevas tecnologías, incluyendo mediciones nacionales, técnicas estadísticas y de cómputo.

En su acepción cognoscitiva, la medición del rendimiento académico es una práctica muy reciente en México, tanto en la investigación educativa de instituciones particulares como en la práctica de políticas educativas de la Secretaría de Educación Pública (SEP). A nivel de la investigación de particulares, los primeros resultados del rendimiento de la educación básica en México se reportan a principios de los ochenta.

Un informe dado por la S.E.P., en 1988, indicaba que los alumnos que cursan la educación primaria, en promedio, distan mucho de cumplir con los objetivos académicos mínimos que este nivel de educación persigue. De hecho, la cifra global del

31.1% situaba a los niños de las primarias mexicanas a la mitad del camino entre un aprovechamiento nulo y el rendimiento académico mínimo aprobatorio.

En 1990 la revista Nexos dió a conocer la primera evaluación a nivel nacional sobre rendimiento académico elaborada por particulares. El examen se aplicó a 3,248 niños de sexto de primaria en todo el país, los resultados de rendimiento fueron sumamente bajos, donde las escuelas particulares obtuvieron un promedio aprobatorio de 6.74, mientras que las escuelas públicas tuvieron un promedio de 4.74 (Guevara, 1991).

En lo que se refiere a la participación de México en un proceso de evaluación internacional, la Asociación Internacional para Evaluar el Rendimiento Escolar (IEA) desarrollo entre 1986 y 1997 el tercer estudio relativo a matemáticas y ciencias donde México ocupó los últimos lugares (Wolff, 1997).

En diciembre del 2001 se dieron a conocer los primeros resultados del Programme for International Student Assessment (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) de la que México es parte. La evaluación se aplicó a 260 mil estudiantes de 15 años (inscritos en secundaria o bachillerato), cuatro mil quinientos de México. Esta prueba midió sus capacidades de comprensión y aplicación de textos generales, de matemáticas y ciencias. Participaron los 28 países de la Organización, más Brasil, Letonia, Liechtenstein y Rusia. México ocupó el penúltimo lugar, de 32 países, solo delante de Brasil (OCDE, 2001b).

Estos resultados muestran que los estudiantes mexicanos están muy lejos de alcanzar el nivel educativo del mundo desarrollado y que una proporción no ha logrado el mínimo de comprensión de lectura esperado.

De acuerdo a Pontellano (1989) diversas investigaciones señalan que los estudiantes con bajo rendimiento escolar son sujetos normales desde el punto de vista

intelectual, pero que, por diversas causas, fallan en su aprendizaje escolar. Esto lleva a pensar dos cosas importantes: la primera es que al confirmar que el problema no se debe a causas intelectuales ni orgánicas, podría suponerse que la rehabilitación es altamente probable; la segunda, que al detectarse con claridad las causas que la provocan, podrán idearse mecanismos que ayuden a prevenirlo en futuras generaciones.

Se han realizado diversas investigaciones para identificar cuales son los factores relacionados con el bajo rendimiento académico, habiéndose encontrado interesantes relaciones con otras variables. Por ejemplo, para Hadad (1991), el aprovechamiento esta influido por una serie de factores relacionados y no relacionados con la escuela y encuentra que, mientras las variables escolares resultan débiles y de poca consistencia, las no relacionadas con la escuela, así como las características de los alumnos, son mecanismos importantes para predecir el aprovechamiento.

Estos factores se pueden dividir básicamente en 4 categorías generales:

- a) Factores Fisiológicos: Entre ellos se encuentran las modificaciones endocrinológicas que afectan al adolescente (Pontellano, 1989); deficiencias en los órganos de los sentidos, principalmente en la vista y la audición (Wallace y McLoughin, 1979); la desnutrición, la salud y el peso de los estudiantes (Schiefelbein y Simmons, 1979). De acuerdo a Muñoz-Izquierdo (1979) estos factores disminuyen la motivación, la atención, la aplicación en las tareas y afectan la inmediata habilidad de aprendizaje en el salón de clases.
- b) Factores Pedagógicos: Tienen que ver directamente con la calidad de la enseñanza, en donde se incluyen a los maestros y las instituciones. Incluyen el numero de alumnos por maestro, el uso de materiales, métodos y curricula apropiados (Wallace y McLoughin, 1979); la motivación del maestro y el tiempo que dedica a preparar sus clases, la disponibilidad de los libros de texto, la

realización de tareas en casa y el tiempo dedicado a leer por parte del estudiante (Shiefelbein y Simmons, 1979).

- c) **Factores Sociológicos:** Comprenden aspectos tales como el tipo de medio ambiente que rodea al estudiante, la importancia que se da a la educación en el hogar, etc. (Bricklin, 1975). También incluyen las características socioeconómicas de los estudiantes que, de acuerdo a Simmons y Alexander (1978), tienen una gran influencia en el desarrollo del currículo, el aprovechamiento y el cumplimiento de las metas educativas. Vega (1979) ha encontrado que aspectos tales como la capacidad intelectual, el uso del lenguaje, la motivación para estudiar, el manejo de ciertas técnicas y habilidades para el desempeño educativo están relacionadas con el nivel socioeconómico de los alumnos. Diversos estudios (Hadad, 1991; Kwong, 1983; Muñoz-Izquierdo, 1976) han encontrado que la posición económica de la familia así como la educación o escolaridad y ocupación de los padres son factores que predicen significativamente el rendimiento académico de los estudiantes en todos los niveles educativos. Encontrándose que a mayor escolaridad de los padres, especialmente el jefe de familia, existen mayores expectativas sobre la escolaridad de los hijos, lo que se refleja positivamente en el aprovechamiento de éstos.
- d) **Factores Psicológicos:** De acuerdo a Wallace y McLoughin (1979) en el rendimiento académico intervienen variables de personalidad, motivacionales, actitudinales y afectivas, cuya relación con el rendimiento académico está modulada por factores como nivel de escolaridad, sexo y aptitud. Diversas investigaciones (Bricklin, 1975; Hansford y Hattie, 1982; Heyneman, 1979) han encontrado que el autoconcepto y la motivación de los adolescentes es una importante variable predictora del desempeño escolar.

## Introducción

Las ventajas que provee la educación en el desarrollo individual y social de ser humano son indiscutibles. Sin embargo, en un país en vías de desarrollo, como lo es México, la investigación sobre los factores ligados a la calidad de la educación es un tema de reciente apertura.

Desde el punto de vista psicológico se han encontrado que variables de personalidad, motivacionales, actitudinales y afectivas, moduladas por factores como nivel de escolaridad, sexo y aptitud, intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes.

Las variables de personalidad que han generado un mayor número de estudios en relación con el rendimiento académico son la Orientación al Logro y la Evitación al Éxito.

La primera de ellas se refiere a la orientación hacia alcanzar cierto estándar de excelencia, mediante la organización, manipulación y el dominio del medio físico y social, el mantenimiento de elevados niveles de trabajo, la competitividad por superar la propia labor, así como la rivalidad y la superación de los demás.

Por otro lado la Evitación al Éxito se define como un rasgo estable de personalidad caracterizado por una respuesta inhibitoria que implica la sensación de insuficiencia de recursos propios para lograr el éxito, así como la subordinación que realiza la persona a su grupo social, con respecto a la evaluación de sus logros.

Diversos estudios han encontrado relaciones significativas entre estas dos variables y el rendimiento académico, sin embargo, son muy escasas las investigaciones que se han realizado a nivel mundial utilizando instrumentos multidimensionales y culturalmente relevantes que midan estos dos constructos y que busquen la relación existente con el rendimiento académico de una población muy

importante, que es la de los adolescentes; en el caso de México, no se reporta ningún estudio con estas características.

Siendo la adolescencia una etapa donde el individuo forma su identidad mediante la conciliación de inclinaciones y disposiciones personales con las identificaciones y papeles tempranos suministrados por padres, compañeros y la sociedad, es de interés primordial, el conocer como es que se manifiestan tanto la Orientación al Logro como la Evitación al Éxito durante esta etapa de la vida del hombre y cual es la relación que guardan estos constructos con el rendimiento académico de los estudiantes en esta etapa

El objetivo de la presente investigación fue identificar como es que estas variables actúan en una muestra de adolescentes que estudian la escuela secundaria de la Ciudad de México, y si existe alguna relación entre éstas y el rendimiento escolar de los alumnos estudiados.

Además, con base a los datos de investigación antes mencionados se pretendió conocer cual es la relación que existe entre el sexo, el grado escolar y el nivel socioeconómico de los alumnos, basado en la escolaridad y la ocupación de los padres y el rendimiento académico de los estudiantes.

Este trabajo se encuentra dividido en siete capítulos. En el primero de ellos se define el concepto de personalidad, los distintos enfoques que la estudian y los factores que influyen en su conformación. También se aborda el tema de la personalidad del mexicano y cuales son los tipos de mexicanos que existen.

El segundo capítulo tiene como tema central la adolescencia, ya que el grupo de interés de esta investigación son precisamente los adolescentes. En el se exponen el desarrollo físico y psicológico de los estudiantes durante esta etapa, así como los factores sociales y culturales que definen y matizan la personalidad del adolescente.

Antes de conocer a qué se refiere el concepto de motivación al logro debemos saber qué es lo que entendemos por motivación y qué es un motivo; de ahí surge el tema del tercer capítulo donde se exponen la definición y los componentes de la motivación, los antecedentes del concepto de motivo y se resumen algunas investigaciones realizadas.

En el cuarto apartado se expone el tema central de esta investigación que es la motivación al logro, en él se abordan el origen del concepto, pasando por sus formas de medición, los distintos autores que la han estudiado, su relación con el rendimiento académico, así como algunas investigaciones que han buscado diferencias por edad, sexo y nivel socioeconómico.

Muy ligado a la motivación al logro se encuentra el concepto de evitación al éxito que se expone en el capítulo cinco. En este apartado, al igual que en los anteriores, se exponen los antecedentes del concepto, los distintos instrumentos que se han desarrollado para medirlo, su relación con el temor al fracaso y las diferencias que algunos estudios han encontrado considerando el sexo y la edad en relación con esta variable.

La sexta parte abarca la metodología utilizada, mientras que la séptima incluye la exposición de los resultados de este estudio. Por último, en el séptimo capítulo se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones.

# Personalidad

La pregunta acerca de qué es la personalidad ha intrigado no solo a psicólogos, sino también a filósofos, sociólogos y antropólogos de distintas épocas. Saber que es lo que determina como somos, nos abre una gama de posibilidades de acción en la vida y también limita muchas de ellas, generó diversas investigaciones en el último siglo desde muy distintas perspectivas.

## Definición de Personalidad

El término personalidad proviene del latín *persona* que significa máscara (Hergenhahn, 1984). En la antigua roma, el actor no usaba maquillaje, sino una máscara (persona) que le indicaba al auditorio un conjunto particular de actitudes y conductas que éste llevaba a cabo, es decir, lo que ahora llamaríamos las características de personalidad del papel que representaba (Liebert y Spiegler, 1999). Estas máscaras pretendían intensificar las características de los personajes exagerando sus rasgos para que así el público no dudara en reconocer su forma de ser (Pueyo, 1997).

Aunque *persona* es la fuente de la palabra personalidad, el concepto de personalidad como lo usamos hoy en día no surgió sino hasta el siglo XVIII cuando el entender al individuo se convirtió en un proyecto cultural que daba lugar a dos preguntas: ¿Cómo soy realmente? y ¿Cómo es realmente la otra persona?. (Sampson 1989 en Liebert y Spiegler, op. cit.).

Sin embargo, para lograr un conocimiento válido de la personalidad es necesario que utilicemos el método científico, es de este tipo de estudio de donde surge la psicología de la personalidad (Stagner, 1981). Esta rama de la psicología se encarga de elaborar teorías y llevar a cabo investigación empírica sobre el funcionamiento del individuo como una totalidad (Magnusson, 1989 en Liebert y Spiegler, op. cit.).

Los teóricos de la personalidad han planteado un gran número de definiciones científicas sobre este concepto. La definición particular que cada uno de ellos elige dependerá en parte de su orientación teórica (Liebert y Spiegler, op. cit.). Allport (1937 en Reyes Lagunes, 1996) identificaba más de 50 definiciones científicas de personalidad.

Para Allport (1937 en Reyes Lagunes, op. cit.) la personalidad es la organización dinámica, dentro del individuo, de los sistemas psicofísicos que determinan sus adaptaciones únicas a su medio ambiente.

Según Cattell (1950) la personalidad es lo que permite la predicción de lo que hará una persona en una situación determinada. Se relaciona con toda la conducta del individuo, tanto manifiesta como la que no sale de su piel.

Por su parte Eysenck (1971) la define como la organización más o menos estable y duradera del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona, que determina su adaptación única a su entorno.

Para otros autores como Sullivan (1953 en Cloninger, 2000) la personalidad es el patrón relativamente perdurable de situaciones interpersonales que caracterizan a la vida humana.

La mayoría de estas definiciones coinciden en el hecho de que la personalidad puede ser descrita en términos de patrones consistentes de conducta (Hergenhahn, op. cit.). Así, la tendencia que todos tenemos de responder de forma consistente en distintas situaciones es lo que nos da nuestra identidad individual. Es este patrón consistente de conducta el que permite predecir nuestro comportamiento futuro con un cierto grado de precisión.

Algunos investigadores (Funder, 1983; Kenrick & Funder, 1988; Mischel, 1968, 1973, 1984 en Cloninger, op. cit.) han propuesto otra visión de este concepto,

estudiando el efecto que tienen las variables situacionales en la conducta de las personas, es decir, como es que el comportamiento puede variar de una situación a otra. Sin embargo, actualmente existe una perspectiva interaccionista (Carson, 1989; Magnusson, 1990; McAdams, 1997 en Schultz y Schultz, 2001) que apoya la influencia tanto de los patrones consistentes, las variables situacionales y su interacción como determinantes de la conducta humana

### **Enfoques que estudian la Personalidad**

De acuerdo con Kuhn (1971) el objetivo último de la ciencia es la elaboración de teorías. A un campo científico se le considera maduro, en general, cuando la mayoría de sus practicantes acepta y trabaja dentro del mismo marco teórico o paradigma. La psicología en general y específicamente la psicología de la personalidad se encontrarían en una especie de estado preparadigmático donde no se ha llegado a un consenso sobre un solo marco teórico unificador que guíe el trabajo de los psicólogos.

Así, surgieron lo que Díaz Guerrero (1994) llamó teorías intuitivas de la personalidad que fundadas en la observación y en la especulación conceptual derivada de la observación, se avocaron a entender principalmente cómo funciona la personalidad, y a darle respuesta a preguntas como: 1. ¿Qué motivos la desarrollan?, 2. ¿De qué índole son estos motivos: biológicos, psicológicos, sociales, conscientes o inconscientes? 3. ¿Hay algún motivo primordial? 4. ¿Si es que existe, de qué manera echan a andar la maquinaria de la personalidad? 5. ¿Qué hace que unas personalidades funcionen eficazmente y otras no? 6. ¿Qué otros conceptos o procesos se deben identificar para interpretar el comportamiento de la persona?.

En resumen esta serie de preguntas se concentrarían en tres campos: la descripción de la personalidad, la dinámica de la personalidad y el desarrollo de la personalidad (Cloninger, 2000).

Los enfoques o estrategias más importantes dentro del estudio de la personalidad que han servido como punto de partida en la investigación sobre la misma y que han tratado de dar respuesta a las preguntas anteriores de forma global e integrada son: psicoanalítico, de rasgo, aprendizaje y humanista, los cuales se presentan a continuación en forma resumida.

#### **a) Enfoque Psicoanalítico**

El sistema freudiano llamado psicoanálisis fue la primera teoría formal de la personalidad y es aún en nuestros días la más conocida (Schultz y Schultz, 2001). Todas las teorías de la estrategia psicoanalítica destacan la supremacía de la fuerza de pulsión del interior de la persona que la motivan a desplegar patrones congruentes de conducta y relaciones interpersonales, es decir, la personalidad es impulsada por una o más fuerzas subyacentes dentro de la persona (Liebert y Spiegler, op. cit.).

De acuerdo a este enfoque las causas del comportamiento son inconscientes y típicamente tienen su origen en la niñez. Los métodos que se utilizan para encontrar estas causas inconscientes son el análisis de sueños, de símbolos, de lapsos en la memoria, la libre asociación, la hipnosis, etc. Debido a que lo que caracteriza a la mente inconsciente se puede manifestar en la conciencia de muy diversas formas, no se puede entender mucho de las personas estudiando solamente aquello de lo que son conscientes (Hergenhahn, op. cit.).

#### **b) Enfoque de Rasgo**

A diferencia de el enfoque psicoanalítico, el enfoque de rasgo se enfoca en lo consciente, considera que la personalidad es guiada en mayor medida por el presente y el futuro que por el pasado.

Las teorías de rasgo concuerdan en dos postulados básicos:

- a) Enfatizan las diferencias individuales en características que son más o menos estables a través del tiempo y en distintas situaciones.
- b) Enfatizan la medición de estos rasgos por medio de pruebas, frecuentemente cuestionarios de autoreporte.

Allport (1937 en Hergenhahn, op. cit.) indicó algunas características de estos rasgos: son reales, no son constructos teóricos inventados para comprender la conducta; los rasgos nos motivan a buscar los estímulos apropiados e interactúan con el ambiente para producir conducta; los rasgos pueden ser demostrados empíricamente a través del tiempo.

Este autor argumentaba que los humanos son consistentes, independientemente de que varíen de una situación a otra y de un momento a otro. Señalaba que desde la infancia temprana existe consistencia en el desarrollo de la personalidad.

La medición de rasgos ha tomado una gran variedad de formas. Los rasgos propuestos son basados frecuentemente en observaciones de conductas. Después los rasgos y los instrumentos para medirlos siguen un proceso de refinamiento teórico e investigación antes de que sean aceptados en el campo de la personalidad. Los enfoques empíricos refinan las medidas de personalidad utilizando la técnica estadística del análisis factorial desarrollada por Cattell (op. cit.).

Eysenck (op. cit.) propone un modelo factorial para el estudio de la personalidad donde los actos y las disposiciones están organizados en una jerarquía de generalidad. En el nivel más alto se encuentra el tipo, posteriormente los rasgos, las respuestas habituales y en el nivel más bajo las respuestas específicas. Propuso en primera instancia la existencia de tres dimensiones fundamentales de la personalidad: Psicoticismo vs. Control de impulsos; Extraversión vs. Introversión y Neuroticismo vs. Estabilidad.

Posteriormente, McCrae y Costa (1987 en Góngora, 2000) proponen 5 grandes factores: 1) Extroversión vs. Introversión; 2) Agradable vs. Desagradable; 3) Conciencioso vs. Irreflexivo; 4) Calmado vs. Ansioso y 5) Abierto vs. Cerrado.

Según lo señalan Wiggins y Pincus (1992 en Pueyo, op. cit.) en los años noventa, a pesar de los numerosos modelos y enfoques existentes para el estudio de la personalidad, el concepto de rasgo es el más importante para referirnos tanto a la estructura, como a la medida y evaluación de la personalidad. De acuerdo a estos autores durante la última década existió un mayor interés por las diferencias de edad y sexo en la personalidad.

### **c) Enfoque de Aprendizaje**

Para la perspectiva del aprendizaje, la personalidad es definida en términos de comportamiento. Lo que una persona hace constituye su personalidad (Watson, 1924 en Cloninger, op. cit.). Este comportamiento está determinado por factores externos, específicamente reforzadores y estímulos discriminativos. El conductismo señala que es posible modificar la conducta de las personas, cambiando las condiciones ambientales, y que este cambio puede ocurrir a lo largo de la vida de la persona. Las diferencias individuales son explicadas en base a las diferencias de ambiente y de las condiciones de aprendizaje. Esta perspectiva no está interesada en conocer la estructura de la personalidad, sino en la naturaleza funcional de la conducta, es decir, como el comportamiento interactúa con el ambiente.

### **d) Enfoque humanista**

El término psicología humanista fue utilizado por primera vez por Gordon Allport en 1930. El humanismo es un sistema de pensamiento en el que los intereses y valores humanos son de importancia primaria. Los psicólogos humanistas criticaron tanto al enfoque psicoanalítico como al de aprendizaje por tener una imagen muy limitada y

desvalorada de la naturaleza humana, y proponen el estudio de la mejor parte de la naturaleza humana, estudiando sus fuerzas y virtudes.

Uno de los exponentes mas importantes del enfoque humanista fue Carl Rogers (1951 en Cloninger, op. cit.) quien señalaba que el organismo tiende básicamente al esfuerzo por realizarse, mantenerse y acrecentar su experiencia. Este apremio por la autorrealización es instintivo y se halla presente en todos los seres humanos.

Abraham Maslow (1954), otro de los teóricos que integraban este enfoque, consideró también que en todos los seres humanos existe un impulso hacia el desarrollo. Clasificó las necesidades humanas en una jerarquía que se extendía desde las necesidades inferiores o de déficit, como las necesidades fisiológicas y las necesidades de seguridad, hasta las metanecesidades o necesidades superiores o de desarrollo como las necesidades de estimación y de autorrealización. Maslow apuntaba que las necesidades superiores solo pueden emerger cuando se hallen satisfechas las necesidades inferiores.

### **Factores que influyen en la conformación de la personalidad**

Basándose en los enfoques antes descritos, los psicólogos han emprendido la tarea de encontrar formas de medir y evaluar la personalidad y de investigar su desarrollo, es decir, identificar cuales son los factores y las fuerzas que intervienen en su modelamiento.

Como afirma Reyes Lagunes (1996) la personalidad cuenta con 4 factores principales que la conforman e influyen en su desarrollo, ellos son: 1) factores hereditarios, entre los que se incluyen los factores biológicos como el sexo, 2) factores familiares como las expectativas, creencias y actitudes, 3) factores sociales como el nivel socioeconómico o el medio urbano-rural y 4) factores culturales.

## a) Factores Biológicos

A algunos psicólogos les gusta subrayar que la naturaleza humana es, ante todo, social; sin embargo, estas influencias sociales solo funcionan sobre un organismo biológico. Varios teóricos de la personalidad han propuesto la existencia de un mecanismo biológico universal que subyace el desarrollo de la personalidad, mas no especifican los detalles del mismo ni han realizado investigación empírica al respecto (Cloninger, op. cit.).

La importancia de la influencia de los factores biológicos en la personalidad del individuo empezó a ser resaltada con el trabajo de Sir Francis Galton (1869 en Pueyo, op. cit.) quien consideraba que la naturaleza prevalece sobre el medio en la determinación de las características psicológicas individuales. Así iniciaba, en términos del propio Galton, el problema naturaleza-crianza o herencia-medio (nature-nurture) que hace referencia a la preponderancia de los factores hereditarios (biológicos o genéticos) sobre los factores ambientales (educación, medio, cultura, etc.) en la génesis de las diferencias individuales.

Stagner (op. cit.) indica que los factores biológicos que influyen sobre la personalidad incluyen la herencia, la constitución bioquímica y corporal del individuo; y las diferencias en el funcionamiento en los sistemas de cada uno de ellos.

El término temperamento, que se refiere a los estilos de comportamiento y reacciones emocionales consistentes que se presentan desde la infancia y que son debidos, presumiblemente, a factores biológicos, se ha utilizado en estas investigaciones (Cloninger, op. cit.).

Se han realizado varios estudios sobre la heredabilidad de las dimensiones de personalidad, entre ellos se encuentra el de Loehlin y McNichols (1976 en Pueyo, op. cit.), quienes aplicaron el Inventario de Personalidad de California (CPI) a un grupo de 850 parejas de gemelos monocigóticos y dicigóticos. Los resultados indican una mayor

correlación (0.50) entre los gemelos monocigóticos para las distintas dimensiones de personalidad en relación con los gemelos dicigóticos (0.32). Los autores atribuyen las diferencias al peso de la herencia en la variabilidad de la personalidad.

Estos resultados han sido confirmados por otros estudios (Bouchard y McGhue, 1990; Martin y Jardine, 1986; Pedersen y Rasmusson, 1980 en Pueyo, op. cit.). Todos estos estudios fueron analizados globalmente por Eysenck (1990 en Pueyo, op. cit.) quien concluye que la contribución de la varianza genotípica a la varianza de la personalidad se sitúa en torno al 60%, el resto debe repartirse entre la varianza ambiental y los demás componentes.

Scarr (1981 en Pueyo, op. cit.) realizó un estudio con 194 hijos adoptivos y sus padres, a quienes se les aplicaron tres diferentes inventarios de personalidad. Este estudio permitía explorar como los individuos que se crían juntos, sin tener ninguna relación de consanguinidad (padres e hijos adoptivos), desarrollan semejanzas, debidas al hecho de tener el mismo ambiente, y al mismo tiempo, podemos observar comparando los padres e hijos biológicos como las semejanzas que presentan se deben a su parentesco genético pero no ambiental. Después de calcular distintos tipos de correlaciones entre padres e hijos biológicos y entre hermanos biológicos y hermanastros, los resultados indicaron un índice de heredabilidad en torno a un valor de 0.25, mucho más bajo que el estudio con gemelos.

Loehlin (1992 en Pueyo, op. cit.) utilizando el modelo de los cinco factores de la personalidad de McRae y Costa (surgencia, estabilidad emocional, cordialidad, responsabilidad y cultura) recopiló datos de diversas investigaciones donde se habían utilizando cualesquiera de estas dimensiones en estudios de familia, gemelos y adopciones. Concluyó que las dimensiones de personalidad descritas en el modelo muestran un rango de varianza de los efectos genéticos aditivos que oscila entre un 22% y un 46%.

Plomin y Daniels (1987 en Pueyo, op.cit.), después de realizar estudios con gemelos y niños adoptados concluyeron que dos hermanos de la misma familia no se parecen entre sí más que cualquier par de individuos escogidos aleatoriamente en una población. Estos investigadores atribuyen estas diferencias al efecto del "ambiente no compartido" que se refiere a la acción de ciertos factores ambientales que no actúan por igual entre los hijos o hermanos de una familia. Por ejemplo, el trato que los padres les dan a los hijos, la composición de la familia, el sexo, el orden de nacimiento, los congéneres de la misma edad, el tratamiento educativo diferencial, etc. Así, no existen evidencias significativas de la contribución del factor de ambiente compartido (entre-familias) en las variables de personalidad.

En resumen podríamos decir que en la actualidad la mayoría de los investigadores coinciden en que un debate excluyente entre factores genéticos y/o ambientales carece de sentido. La investigación actual no discute la importancia de cada uno de estos factores, sino que se enfoca en conocer los mecanismos de acción de los factores genéticos y ambientales en la conducta de los individuos, una parte de esa investigación se enfoca en las diferencias de personalidad.

## **b) Factores Familiares, Sociales y Culturales**

El desarrollo cognoscitivo y de la personalidad resultan de la dialéctica entre el individuo biopsíquico y su ámbito sociocultural, que Díaz Guerrero (1997) nombra dialéctica cultura-contracultura.

En los años sesenta surgió una subdisciplina de la psicología social llamada psicología transcultural que se refiere al estudio científico de la conducta humana y su transmisión, tomando en cuenta la forma en que estas conductas son moldeadas e influenciadas por fuerzas culturales y sociales (Segall, Dasen, Berry y Poortinga, 1990).

Al igual que el concepto de personalidad, el término cultura ha sido abordado por muy distintos autores. Entre las definiciones que se han propuesto se encuentra la de

Levine (1973 en Reyes Lagunes, op. cit.) quien describe a la cultura como un conjunto organizado de reglas que matizan las maneras en las cuales los miembros de una población se comunican, piensan e interactúan entre si y su medio ambiente.

Matsumoto (1996) define a la cultura como el conjunto de actitudes, valores, creencias y conductas compartidas por un grupo de personas, pero distinta para cada uno de ellos, que se comunican de una generación a otra.

De acuerdo a este autor el proceso por el cual el ser humano aprende e internaliza las reglas y patrones de conducta que son afectados por la cultura se llama socialización. Este proceso ocurre a través de un largo periodo de tiempo e involucra el aprender y perfeccionar normas, actitudes, valores y sistemas de creencias socioculturales. El proceso de socialización ocurre desde el primer día de vida, algunas personas creen que el temperamento y otras predisposiciones son parte de este proceso. El proceso de socialización se encuentra muy ligado al proceso de enculturación, en el cual los jóvenes aprenden y adoptan las formas de su cultura. La diferencia estriba en que la socialización se refiere mas al proceso y los mecanismos por los cuales se aprenden estas reglas de la sociedad y la cultura, mientras que la enculturación se refiere a los productos del proceso de socialización.

Todas las culturas conocen cuales son las competencias y habilidades que un adulto requiere para funcionar adecuadamente (Ogbu, 1981 en Matsumoto, op. cit.), sin embargo, estas competencias varían de cultura a cultura. Los niños son socializados en medios que fomentan competencias específicas (Harrison, Wilson, Pine, Chan y Buriel, 1990 en Matsumoto, op.cit.).

Las personas, instituciones y organizaciones que ayudan a asegurar que el proceso de socialización se presente son llamados agentes de socialización. Los padres son los primeros agentes de socialización, ellos ayudan a inculcar y posteriormente reforzar y corregir los valores culturales que han sido enseñados a sus

hijos. Otros agentes incluyen los hermanos, familiares, amigos, y organizaciones como la escuela, la iglesia, etc.

La cultura se considera un constructo que opera en un macronivel, tanto a nivel social como a nivel individual. Todos los seres humanos participamos en nuestros mundos como agentes de cultura, trayendo nuestra propia cultura a cada situación, contexto e interacción.

Se espera que las normas de cualquier cultura sean relevantes para todas las personas que integran esa cultura, sin embargo existen diferencias en el grado de importancia que cada uno de los miembros otorga a esas normas.

De acuerdo con Lonner (1988) los etics se refieren a los aspectos de la vida que parecen ser consistentes a través de las distintas culturas, es decir, se refiere a los principios universales o panculturales. Por otro lado, los emics se refieren a los aspectos que parecen ser diferentes entre culturas, es decir los aspectos específicos

Los hallazgos de los psicólogos transculturales como Harry Triandis, Charles Osgood, John Berry y Wayne Holtzman (en Díaz Guerrero, 1994) han sido la base de la creación de la etnopsicología. Bullock y Stallybras (1977 en Díaz Guerrero, op. cit.) la definen como la rama de la psicología que estudia las características de las personas consideradas como miembros de un grupo cultural, social, religioso o nacional.

Una de las metas de la etnopsicología propuesta por Díaz Guerrero (op. cit.) es sondear y determinar la extensión hasta la cual las muchas dimensiones de la personalidad, de la cognición y sociopsicológicas, descubiertas en los países industrializados, se aplican a las poblaciones locales y si hay diferencia por edad, sexo, nivel socioeconómico entre poblaciones rurales y urbanas, entre la mayoría y la minoría, etcétera, tanto como la extensión de la diferencias individuales locales.

Partiendo de estas metas varios estudios se han enfocado a estudiar diversas características de personalidad en diferentes países, y dentro de ellos en diferentes regiones y con diferentes grupos culturales.

### **La personalidad del mexicano**

Los intentos por describir, conocer y comprender el modo de ser de los mexicanos tuvieron sus primeras manifestaciones en los frailes y cronistas de la conquista quienes intentaban describir a los indígenas mexicanos (Bejar, 1986). Durante la colonia, se intentó caracterizar a los mestizos y a partir del siglo pasado se han realizado varios intentos por intentar definir y describir al mexicano.

Samuel Ramos (1951 en Reyes Lagunes, op. cit.) lo define como un inventor de destinos artificiales, algunos lo han visto con un sentimiento de menor valía (Iturriaga 1951 en Reyes Lagunes op. cit), con desgane (Uranga 1952 en Reyes Lagunes op. cit.), machista, solitario y melancólico (Paz, 1986).

A partir de sus investigaciones, Díaz Guerrero (1994) propuso que la psicología del mexicano estaba originada fundamentalmente en su cultura, y dentro de este entorno sociocultural lo más importante son las premisas histórico-socioculturales. Este término se refiere a una afirmación culturalmente significativa que es respaldada por una operacionalmente definida mayoría de los sujetos de un grupo o culturas dadas, y es también una afirmación que será respaldada diferencialmente a través de las culturas. Estas premisas están basadas en las afirmaciones, dichos, proverbios, moralejas; heredadas de nuestros antepasados, así como los deberes que entre si tienen padres y madres; padres e hijos; y hermanos y hermanas en México.

Díaz Guerrero (1997) en su "Psicología del Mexicano" se refiere al supuesto complejo de inferioridad que el mexicano presenta y lo explica como una actitud propia del mexicano, que consiste en no saber valorar la importancia del individuo, ya que en México lo importante no es la persona, sino la familia que este forme.

De acuerdo a Díaz Guerrero (op. cit.) el mexicano emocionalmente hablando se siente tan seguro de si mismo como otros, pero dentro de su familia. La actitud de los miembros siempre es de ayudar a los otros en caso de enfermedad o algún problema económico que se les presente. Esta importancia de la familia proviene de la filosofía propia de la cultura en que esta inmerso el mexicano. En estudios realizados se ha observado una tendencia más grande por parte del mexicano a obedecer a sus padres comparada con otros países, y se observó que entre más baja sea la clase social mayor será la obediencia.

La cultura mexicana es considerada colectivista (Díaz-Guerrero, op. cit.). Según Reyes Lagunes (op. cit.) este tipo de cultura incluye muchas entidades colectivas, es interdependiente, valora el respeto a la tradición, la seguridad familiar, honrar a los padres, es decir es sociocéntrica. Se caracteriza por la integridad familiar e interdependencia con sociabilidad, además se ven los beneficios del individuo en función de los beneficios de los demás relaciones (Díaz-Guerrero, 1993), los individuos tienen mayor aceptación de la influencia social, tienen sentimientos de involucramiento en la vida de los otros y enfatizan la preocupación por otras personas y las relaciones (Triandis, 1995).

Díaz-Guerrero (1993) menciona que los mexicanos tendemos a la abnegación, preferimos el amor sobre el poder, la armonía de la familia y amigos sobre el dinero, a confrontar los problemas por automodificación más que por autoafirmación, a ser sensitivos al entorno más que independientes del mismo, a cooperar más que a competir y a considerar a la obediencia como gran virtud.

### **Tipos de mexicano**

Derivados de los estudios que Díaz Guerrero (1997) realizó para relacionar la cultura con la personalidad del mexicano, surgieron ocho tipos de mexicanos, de los cuales a continuación se presentan las características de los cuatro más comunes

durante la adolescencia que es la etapa de desarrollo que es de interés para este estudio:

#### **a) El mexicano pasivo obediente afiliativo**

Es el tipo más común en la sociedad mexicana, es más frecuente en mujeres, en niños menores de 12 años y en las clases bajas. Estos niños a los 12 años son obedientes a las órdenes de sus padres o de cualquier figura de autoridad, tienen una menor necesidad de autonomía que la mayoría de sus compañeros, son poco rebeldes, conformes, disciplinados, tienden a estar más tiempo con sus padres y compañeros y son obedientes y complacientes por voluntad propia (presentan control interno). Son capaces de manejar diferentes situaciones y tienen un yo fuerte tomando en cuenta la teoría psicoanalítica.

A los 15 años este tipo de personalidad ya no parece tan sana ni tan conveniente. A esta edad estos niños obtienen calificaciones más bajas y tienen menor velocidad de lectura que sus compañeros. Piensan que el tiempo pasa más lentamente y de ahí surge el hecho de que lleguen tarde y en muchas ocasiones no cumplan a tiempo con las obligaciones con que cuentan. Ya no tienen un control interno activo más desarrollado que otros, aunque aun son menos impulsivos y más ordenados que otros, son más disciplinados y metódicos, son poco espontáneos, poco excitables y poco impetuosos. Son pacientes, cautelosos y lentos.

Es probable que esta clase de niños y jóvenes en el futuro tengan puestos como subordinados, ya que les falta iniciativa propia y siempre buscan la protección de personas más poderosas. Este tipo de personalidad puede sufrir graves trastornos mentales cuando lleguen a perder la protección de su familia.

## **b) El mexicano rebelde activamente autoafirmativo**

Se opone a la obediencia absoluta a sus padres o a la autoridad, se encuentra más en la clase media y alta. Es dominante, agresivo y tiene una mayor necesidad de decidir las cosas por sí solo. Se enoja más fácilmente que sus compañeros, se desquita ante una agresión y es peleonero, tosco y siempre lleva la contra.

A los 12 años tratan de controlar su ambiente y de influenciar y dirigir a sus compañeros, les gusta asumir el papel de líderes. Tienden a ser independientes, autónomos, rebeldes, individualistas y autosuficientes. Si el ambiente familiar es hostil tienden a aislarse y convertirse en individuos solitarios. Tienden a ser desorganizados, poco les interesa su aspecto externo y son muy inconsistentes.

A los 15 años su inteligencia es más despierta que la de sus compañeros. Ahora es impulsivo e impetuoso, poco cauteloso, tiende a actuar sin pensar, habla de manera espontánea y sin inhibiciones, da rienda suelta a sus deseos, es impaciente y audaz. Tiene poco interés por obtener la aprobación de los demás. Su conducta es socialmente desagradable, tiende a mofarse de todas las cosas consideradas sagradas. Pueden sentir más ansiedad que otros debido a esta posición de rebeldía ante la familia y las reglas de la sociedad.

En el futuro es posible que este tipo de personalidad llegue a ser un extremista político, tener puestos gubernamentales, ser empresarios, profesionistas o científicos.

## **c) El mexicano con control interno activo**

Parece tener una libertad interna que le permite tomar lo mejor de la cultura y saber elegir las ocasiones en que debe reinar ciertas formas de ser en la cultura. Se presenta con menos frecuencia que los tipos 1 y 2.

A los 12 años aventajan a sus compañeros en vocabulario y comprensión, son estudiosos, afectuosos, obedientes afiliativos, educados, corteses. Parecen contar con suficientes recursos internos para enfrentar los problemas que se les presentan. Son sistemáticos, les disgusta los amontonamientos, la discusión y el desorden. Son niños más consistentes, metódicos y reflexivos que los demás. No son impulsivos, ni impacientes ni imprudentes. Piensan que la solución de los problemas dependen del trabajo y esfuerzo que un mismo imprima para resolverlos. El respeto que le da a las demás personas depende más de lo que ha hecho a lo largo de su vida y de su posición social o de su nombre. Es probable que la autoridad de sus padres se haya ejercido de forma afectuosa y racionalmente.

#### **d) El mexicano con control externo pasivo**

A los 12 años son descontrolados, agresivos, impulsivos, pesimistas, rebeldes y desobedientes como el tipo 2, con excepción de que este tipo no cuenta con las habilidades intelectuales y académicas del tipo 2. Son peleoneros, irritables, vengativos y toscos. Carecen de la perceptividad y el liderazgo de los rebeldes. Son ingobernables y no obedecen a la autoridad, carecen de la necesidad de autonomía y son convenencieros que buscan depender de otros. Pueden intentar por medio serviles asociarse con personas de poder para alcanzar sus fines. Son un campo fértil para la corrupción.

Lo importante de esta caracterología es que por fin se demuestra que hay varios tipos diferentes de mexicanos que resultan de la misma historia-socio-cultura mexicana y que, obviamente, los escritores han abusado, presentando con demasiada frecuencia los tipos más negativos de la caracterología mexicana, en lo que, por desgracia, han sido ayudados por científicos extranjeros. El mexicano íntegro y rebelde ante la cultura también existe, lo mismo que el excesivamente pasivo y complaciente, pero no necesariamente corrupto y mucho menos violento.

# Adolescencia

## Definición de Adolescencia

De acuerdo con Sebald (1984) la palabra adolescencia deriva del latín *adolescere* que significa "crecer hacia la madurez".

Aunque el estudio científico de la adolescencia es reciente, existen datos del interés que tenía este periodo de la vida humana desde la antigüedad. Platón (1953 en McKinney, Fitzgerald y Strommen 1982) tenía un especial interés por la educación de la juventud y por lo modificables que eran sus actitudes. Aristóteles (1941 en McKinney et al., op. cit.) escribió acerca del carácter apasionado de los adolescentes y comentó acerca de su tendencia a tomar posturas extremas y a dar opiniones categóricas

Para McKinney et al. (1982) "La adolescencia es la etapa del desarrollo humano que marca la transición entre la niñez y la adultez, comienza con los cambios fisiológicos de la pubertad y termina cuando se llega al pleno status sociológico del adulto, estableciéndose la plena independencia y responsabilidad adulta" (pag. 3).

Para Blos (1970) "el término adolescencia se emplea para calificar los procesos de adaptación a las condiciones de la pubertad" (pag. 16), donde el problema que se perfila en primer término es el de la consolidación de la personalidad.

Aunque es difícil determinar con claridad los límites donde comienza y termina la adolescencia, en términos generales se ha considerado a la adolescencia como un periodo de transición entre la pubertad y la adultez donde intervienen factores de índole biológica, psicológica, sociológica y cultural, que interactúan y se influyen de manera muy importante los unos a los otros en el desarrollo de la personalidad del individuo.

## Desarrollo Físico durante la Adolescencia

Uno de los fenómenos que mejor definen la adolescencia es su punto de partida, es decir, los cambios físicos que ocurren durante la pubertad. Muss (1984) distingue entre pubertad y pubescencia, que derivan de las voces latinas *pubertas* que significa "la edad viril" y *pubescere* que se refiere a "cubrirse de pelo" o "llegar a la pubertad". Así nos referimos a la pubertad como el logro de la madurez sexual (Blos, 1970) y a pubescencia como el lapso del desarrollo durante el cual maduran las funciones reproductoras (Muss, op. cit.).

En la obra de McKinney y cols. antes mencionada, se describen los cambios físicos y fisiológicos más importantes que se dan durante la adolescencia, a continuación se describen algunos de ellos:

Uno de los principales cambios en la adolescencia temprana es un aumento rápido de la estatura; en el caso de los varones el crecimiento rápido empieza, en promedio, entre los 12 y 15 años, mientras que en las mujeres comienza dos años antes. La velocidad máxima de crecimiento ocurre aproximadamente a los 12 años para las mujeres y a los 14 para los hombres, y en promedio nunca alcanza en ellas la misma intensidad que en los varones. Un arranque muy semejante al crecimiento se advierte con respecto al peso, tamaño de los músculos, al crecimiento de la cabeza y de la cara y en especial con respecto a los órganos reproductivos. Todos estos cambios se verán influidos por la genética, la nutrición, las estaciones del año, y en menor grado el clima y la raza.

Dentro de cada uno de los sexos se da una gran variedad en lo que se refiere al arranque de crecimiento. Las personas que maduran temprano tienden a tener un arranque de crecimiento más intenso que las personas que maduran tardíamente. En una cultura donde se concede tanta importancia a la apariencia física y el desarrollo sexual, la aparición temprana o tardía de estas características tendrá una importancia psicológica importante.

Las glándulas endocrinas más importantes que intervienen durante la pubertad son la glándula pituitaria y las glándulas sexuales o gónadas.

La glándula pituitaria o hipófisis, esta situada en la base del cerebro; debido a la estimulación que recibe del hipotálamo, sus secreciones estimulan o inhiben la actividad de muchas otras glándulas. Se divide en tres partes: lóbulo anterior, intermedio y posterior. El lóbulo anterior segrega seis hormonas, tres de las cuales se llaman hormonas gonadotrópicas, ya que estimulan las gónadas. Además la pituitaria anterior también segrega la hormona adrenocorticotrópica (ACTH) que estimula la corteza de las glándulas suprarrenales.

La secreción de hormonas que lleva a cabo la pituitaria anterior da origen a lo que fisiológicamente se conoce como pubertad. Las hormonas gonadotrópicas que segrega la pituitaria anterior incluyen: la hormona folículo-estimulante (FSH), la hormona luteinizante (LH) en las mujeres, la hormona estimulante de las células intersticiales del testículo (ICSH) en los hombres y la hormona luteotrópica (LTH).

Una vez estimuladas por las hormonas gonadotrópicas, las gónadas segregan sus propias hormonas. La hormona andrógena, propia del sexo masculino, es la responsable del desarrollo del pene, de la glándula prostática, de las vesículas seminales y de las características sexuales secundarias (desarrollo de pelo púbico, pelo facial y el descenso de la tonalidad de la voz). Las gónadas femeninas más importantes son el grupo estrógeno, que son las responsables del desarrollo del útero, vagina, trompas de Falopio, senos y características sexuales femeninas (pelo púbico y axilar, senos, tejido adiposo en las caderas, ampliación de los hombros).

La importancia que tienen los cambios físicos que ocurren durante la pubertad en el desarrollo psicológico del adolescente fue tocada primeramente por Sir Stanley Hall (1904 en McKinney et al., op.cit.) quien planteaba que existía una analogía entre el desarrollo de las especies por evolución y el desarrollo del individuo desde su concepción, a través de la adolescencia y hasta la adultez. Su teoría de la

recapitulación plantea que el desarrollo del individuo repite en muchos aspectos el desarrollo de la especie, que la ontogenia es una recapitulación de la filogenia. Hall veía la adolescencia como un periodo que recapitula ese periodo de la historia evolutiva de la humanidad, cuando mediante una revolución turbulenta, los seres humanos lograron abandonar un pasado mas salvaje y echar los cimientos de una civilización.

Hall (1904 en McKinney et al., op. cit.) veía a la adolescencia como un periodo de tormenta y angustia, donde el ser humano se entrega a un ideal, tiene sentimientos muy intensos, una expresión altamente personalizada y sufrimiento.

Los cambios físicos durante la pubertad traen como consecuencia cambios psicológicos en el adolescente, que implican un cambio en el significado que este da a su cuerpo. Según Shilder (1975 en Ochoa, 1999) la imagen corporal, que se refiere a la imagen que formamos mentalmente en nuestro cuerpo o como lo vemos, se encuentra en estrecha relación con el sentimiento de autoestima, de ahí que para el desarrollo del autoconcepto del adolescente sea importante el cambio físico.

La gran necesidad de aceptación social del adolescente ocasiona que sufra ansiedad y dudas sobre su persona, una vez que además de adaptarse a todos los cambios que esta sufriendo en su cuerpo, también tiene que lidiar con la discrepancia entre su autoimagen, que no es perfecta, y el ideal manejado por los medios y la sociedad.

En los alumnos de noveno grado estatura, peso y complexión son su principal preocupación, de ahí que alrededor de dos tercios de ellos desearían una o mas modificaciones físicas (Peterson y Taylor, 1980 en Craig, 1997).

El cambio en la proporción del cuerpo trae como consecuencia poca coordinación, mientras que el desarrollo del sistema endócrino activa el interés sexual, por los que el adolescente debe aprender a adaptarse a estos cambios relativamente rápido.

## Desarrollo Psicológico durante la Adolescencia

Una de las primeras preguntas que el adolescente se plantea como consecuencia de los cambios físicos que presenta y del cambio de rol que juega en la sociedad es ¿quién soy?. Esta pregunta, que nos remite directamente al concepto de identidad puede ser examinada desde dos niveles: el primero es el nivel psicológico donde se examina al individuo directamente, tomando en cuenta su auto percepción y su historia. Y en segundo lugar el nivel sociológico, que explora los procesos sociales que influyen en la formación de la identidad.

Desde el punto de vista psicológico el principal obstáculo que los adolescentes deberán librar para tener una transición exitosa a la vida adulta, será la resolución de la crisis de identidad. El concepto de crisis de identidad fue formulado por Eric Erikson (1972) y se refiere a la relación entre lo que la persona parece ser para otros, y lo que el o ella siente que es. El término se uso en primera instancia para describir un tipo de rompimiento en el control interno visto en pacientes psiquiátricos, posteriormente se observó esta misma falta de control en jóvenes que presentaban confusión y conflicto; y finalmente se adoptó como una connotación normativa aplicada a los adolescentes en general.

Para Erikson (1968) la palabra "crisis" no se refiere a un rompimiento o catástrofe, sino que es un periodo crítico cuando el desarrollo debe moverse hacia un lado o hacia otro, y cuando se establecen puntos de referencia estables dentro y alrededor del adolescente.

Según este autor, el proceso de autodefinition que el llama "formación de la identidad" es largo y complejo; facilita la continuidad de presente, pasado y futuro del individuo, forma un marco para organizar e integrar comportamientos de diversas áreas de la vida, concilia inclinaciones y disposiciones personales con las identificaciones y papeles tempranos suministrados por padres, compañeros y la sociedad, ayuda a que

el sujeto sepa cual es su posición comparado con los demás y, en si, contribuye a dar a la existencia futura dirección, propósito y sentido.

La crisis de identidad se resolverá cuando se establezcan patrones realistas y relativamente consistentes para enfrentar los conflictos internos y las demandas del medio físico y social.

James Marcia (1980 en Craig, op.cit.; Sebald, op. cit.) define la identidad como "una posición existencial hacia una organización interna de necesidades, habilidades y auto percepciones, así como hacia una postura sociopolítica" (pag. 159). Este autor propone la existencia de cuatro estados de identidad:

- 1) Consecución de la identidad: En este estado se encuentran los individuos que han pasado por un periodo de toma de decisiones y han escogido por cuenta propia una ocupación y metas ideológicas.
- 2) Exclusión: Se refiere a los individuos que también cuentan con posiciones ocupacionales e ideológicas definidas, pero cuyas decisiones fueron tomadas por sus padres u otras autoridades. La transición hacia la vida adulta ocurre con suavidad y pocos conflictos.
- 3) Difusión de la identidad: Incluye a los jóvenes que no han elegido una orientación ocupacional e ideológica, independientemente de que hayan pasado o no por un periodo de toma de decisiones.
- 4) Moratoria: Aquí se encuentran los individuos que se encuentran en una lucha en relación a la ocupación y su ideología, y presentan una crisis de identidad.

La investigación muestra que el estado de identidad influye profundamente en las expectativas sociales, la autoimagen y las reacciones al estrés del adolescente. De acuerdo a Craig (op. cit.) los sujetos que se encuentran en la etapa de difusión de la identidad y de moratoria son los más ansiosos y los que presentan una menor autoestima, mientras que los sujetos en exclusión son los menos ansiosos. Los adolescentes en el estado de identidad difusa presentan la mayor discrepancia entre su

autoconcepto y el concepto que otros tienen de ellos. Con relación al desempeño intelectual, los sujetos que han logrado la identidad cuentan con mejores hábitos de estudio y tienen mejores calificaciones.

La proporción de individuos en el estado de consecución de la identidad se incrementa con los años. En secundaria y preparatoria hay muchos más en los estados de difusión y exclusión que en los otros dos. Según Craig (op. cit.) el estado de identidad también puede variar de acuerdo con el aspecto de la vida que consideremos; el estudiante puede encontrarse en el estado de exclusión con respecto a las preferencias sexuales, en el de moratoria a propósito de las elecciones vocacionales y en el de difusión tratándose de ideología política.

Existen diferencias en el tiempo en que los adolescentes establecen su identidad, ya que existen tareas tales como la necesidad de aprender nuevas conductas, de adquirir nuevas ideas acerca de sí mismo y de otras personas, y de tomar decisiones importantes que afectarán el resto de sus vidas.

Havighurst (1951 en Sebald, op. cit.) plantea que el desarrollo de una personalidad sana requiere que el adolescente perfeccione las siguientes habilidades, conocimientos y actitudes:

- 1.- Aceptar su propio ser y enfrentar su rol masculino o femenino.
- 2.- Nuevas relaciones con personas de su misma edad de ambos sexos.
- 3.- Independencia emocional de padres y otros adultos.
- 4.- Independencia económica.
- 5.- Elegir y prepararse para una vocación.
- 6.- Desarrollar las habilidades intelectuales y los conceptos necesarios para enfrentar las responsabilidades cívicas de un ciudadano adulto.
- 7.- Lograr una conducta socialmente responsable.
- 8.- Prepararse para las responsabilidades del matrimonio y la familia.
- 9.- Cultivar valores en armonía bajo un contexto realista y científico.

## **Factores Sociales y Culturales durante la Adolescencia**

La investigación y la observación de campo de los antropólogos culturales, echaron por tierra la idea de la tormenta y angustia universal que proponía Hall (Mead, 1949 en McKinney et al., op. cit.) y por el contrario destacaron la maleabilidad del organismo humano durante su desarrollo y su sensibilidad a influencias culturales durante la adolescencia.

Desde un punto de vista psicosocial Sebald (op. cit.) ve a la adolescencia como una invención de la civilización moderna, una etapa que carece de la universalidad y naturaleza innatas de otras etapas como la niñez y la adultez, y que afecta a las sociedades urbanas-industriales.

Los sociólogos asumen que la personalidad en general y la identidad de la persona en particular están influenciadas por grupos de referencia, otros significativos y los roles que se derivan de nuestra herencia cultural.

Los adolescentes extraen muchas de sus ideas acerca de papeles y valores adecuados de grupos de referencia, que pueden constar de individuos o grupos con los que comparten actitudes e ideales (Craig, op. cit.). El desarrollo de nuevas capacidades cognitivas para el pensamiento operacional formal les permite absorber ideas, filosofías y religiones sin ser necesario el contacto físico directo con otras personas (Sebald, op. cit.). De esta forma, a los grupos de referencia de la niñez como la familia, los amigos y los compañeros de escuela, se unirán grupos religiosos, étnicos, generacionales o de interés. El adolescente deberá adaptarse a los distintos grupos de referencia y a los posibles conflictos que surjan entre las ideas de cada uno de ellos.

En algunas ocasiones los adolescentes no toman los valores y las actitudes de todo un grupo, sino de una sola persona llamada el otro significativo, que puede ser un amigo, un maestro admirado, un hermano mayor, una estrella de cine o cualquiera de cuyas opiniones merezcan mucho valor (Craig, op. cit.). Aunque se puede sentir el

influjo del otro significativo en cualquier etapa de la vida, suele tener mayor impacto en la adolescencia, cuando se buscan modelos activamente.

Para Stone y Church (1979 en Ochoa 1999) "la adolescencia psicológica no es un corolario necesario de la adolescencia física, sino un fenómeno cultural producido por la demora en la asunción de los roles adultos" (pag. 258).

Según Sebald (op. cit.), durante la adolescencia las expectativas de rol se vuelven ambiguas, así el adolescente frecuentemente no puede decidir cuando una situación requiere que actúe como adulto y cuando como niño, lo que da como resultado incertidumbre con relación al mundo adulto. El adolescente evade esta incertidumbre involucrándose en las actividades del grupo de su misma edad y dependiendo de los estándares que este establece, formando así una sociedad adolescente separada de las demás personas. Una situación social indefinida repercutirá en la personalidad del individuo que vive en ella, trayendo como consecuencia una identidad inestable.

Este conflicto no ocurre en sociedades donde existen ritos de paso que determinan la terminación de la niñez y la entrada a la adultez, ya que estos otorgan una guía al individuo y tienen una función integrativa para la sociedad.

De acuerdo a Sebald (op. cit.) el ambiente social en nuestros días ha cambiado de una pequeña comunidad donde un pequeño grupo de valores y normas eran la fuerza orientadora, hacia una sociedad urbanizada e industrial, donde los roles ya no se encuentran uniformemente coordinados por una sola serie de normas o valores. Esto ha ocasionado que el miembro típico de la sociedad moderna ya no desarrolle una visión uniforme de la vida, sino que aprenda formas situacionales para resolver problemas. La falta de una personalidad integrada se relaciona con lo que los psiquiatras llaman "problemas de identidad".

Goffman (1981 en Sebald, op. cit.) describe la vida en la sociedad actual como una serie de diferentes escenarios, donde cada situación social requerirá su propio guión y personaje, cuyo fin será influenciar a otros y obtener éxito. En base a estos cambios propone una nueva teoría psicosocial según la cual, la interacción social no requiere una identidad única, sino situacional. De acuerdo a este nuevo modelo todos contamos con mascararas sociales, si nos quitamos una mascara, solo descubriremos más mascararas y no nuestra verdadera personalidad.

Para Sebald (op. cit.) los principales elementos que marcarán el término de la adolescencia son:

- 1.- Sociológicamente: La terminación del paso confuso entre la niñez y la adultez.
- 2.- Psicológicamente: Completar un cierto número de tareas de desarrollo y lograr un grado aceptable de consistencia en la identidad.
- 3.- Biológicamente: Lograr la madurez fisiológica.
- 4.- Legalmente: Alcanzar la edad limite especificada por las leyes.
- 5.- Económicamente: Ser autosuficiente y mantener el balance entre la producción y el consumo.
- 6.- Culturalmente: Tener los privilegios que la cultura da a un adulto quitando las restricciones de los adolescentes.

Todas estas variables se interrelacionan, sin embargo, cada una sigue su propio curso y culmina en momentos distintos, por lo que podemos hablar de grados de adolescencia o de adultez.

## Motivación y Motivos

Para poder hablar de necesidad o motivo de logro y de evitación al éxito, es importante conocer primeramente los antecedentes de los conceptos de motivo y de motivación.

### Definición de Motivación

El término *motivación* se deriva del verbo latino *movere* (mover). Esta idea de movimiento se refleja en las opiniones que comúnmente tienen las personas acerca de lo que es la motivación, es decir, algo que nos hace seguir adelante, que nos mantiene en movimiento o que nos ayuda a realizar cierta tarea.

De acuerdo a Cofer y Appley (1991), la elaboración del concepto motivación ha pasado por dos etapas: una etapa precientífica donde en primera instancia el comportamiento humano era atribuido a los espíritus que dominaban al hombre y posteriormente, la etapa donde los filósofos griegos como Sócrates, Platón y Aristóteles buscaron dar explicaciones racionales a la conducta humana. Incluso este último, basado en la observación de hechos, encontró la razón de que determinadas conductas humanas estuviesen relacionadas con los sentimientos de afecto que dirigen el comportamiento.

En 1859 Charles Darwin publicó "El origen de las especies" que inicia la etapa científica en el desarrollo de la concepción del proceso motivacional. Según Mankeliunas (2001) las tesis darwinistas apartaron las investigaciones biológicas y psicológicas de las especulaciones filosóficas e hicieron que se concentraran en la observación sistemática y la experimentación.

Para la psicología precientífica la motivación humana se reducía a la actividad voluntaria, en cambio para la científica existen, por un lado, las tendencias, los impulsos y los instintos que dan fuerza al comportamiento llamado motivado y, por otro lado, las

actividades cognoscitivas que dirigen el comportamiento hacia determinadas metas, por lo que existen un gran número de variables que intervienen en el comportamiento motivado (Mankeliunas, op. cit.).

McClelland (1955) establece algunos criterios para medir las variables motivacionales, y señala que una variable motivacional debe:

1. Ser lo suficientemente perceptible para distinguir con claridad su presencia o ausencia, así como su variación cuantitativa para mostrar su fuerza (selectividad).
2. Representar las variaciones solo en un motivo y no en otros (debe ser univoca, perfectamente clara).
3. Manifestarse de la misma forma en un individuo o en un grupo de individuos en idénticas o casi idénticas condiciones (confiabilidad).
4. Correlacionarse con otras para explicar una parte del comportamiento humano (con lo que se pretende verificar su validez).

En la investigación del proceso motivacional son pocas las variables que reúnen al mismo tiempo estos cuatro criterios, Mankeliunas (op. cit.) define *motivación* como "un constructo teórico-hipotético que designa a las variables que no pueden ser inferidas directamente de los estímulos externos, pero que influyen en la dirección, intensidad y coordinación de los modos de comportamiento aislados tendientes hacia alcanzar determinadas metas; es el conjunto de factores innatos (biológicos) y aprendidos (cognoscitivos, afectivos y sociales) que inician, sostienen o detienen la conducta" (pag. 23).

Para McClelland (1989) la motivación se refiere al *por qué* de la conducta, como es que ésta se inicia, es activada, mantenida, dirigida e interrumpida.

## **Componentes de la Motivación**

De acuerdo a Mankeliunas (op. cit.) en todas las concepciones teóricas de la motivación están presentes dos variables hipotéticas, que también expresan dos características fundamentales del proceso motivacional: una de ellas indica la *direccionalidad* del comportamiento motivado (dirección hacia metas determinadas), y la otra proporciona la energía necesaria para realizar conductas concretas, es decir, la *energetización* o la activación del comportamiento.

Según Cofer y Appley (op. cit.) todo organismo se encuentra en permanente actividad; sin embargo, en algunas situaciones son más activos que en otras, debido a lo cual las concepciones de la activación afirman que los motivos mueven a los organismos a obrar (de aquí que el término motivación, provenga del latín *movere*). Conforme el problema motivacional se aparta de las bases fisiológicas, entran en función los mecanismos cognoscitivos de anticipación y, al mismo tiempo, la activación del comportamiento.

Como consecuencia de las dos características anteriores, Mankeliunas (op. cit.) plantea que los actos particulares del comportamiento son coordinados para satisfacer las necesidades básicas; para la satisfacción de las aprendidas, el sujeto humano programa la secuencia de sus actos según la información que posea, por lo cual algunos autores consideran a esta coordinación de actos particulares hacia una meta como una característica especial.

## **Antecedentes del concepto de Motivo**

De acuerdo a Villegas (2001 en Mankeliunas, op. cit.) la mayor parte de las teorías de la motivación explican la conducta en función de los rasgos de personalidad y de las características de una situación dada; los primeros corresponden a los motivos y las segundas conforman la situación motivante que pone en marcha el motivo.

La investigación sobre los motivos comenzó con Narziss Kasper Ach (1900 en Hoffmann y Stock, 2001) quien fue uno de los integrantes de la escuela Würzburg, que tenía como uno de sus principales objetivos el examinar los procesos de pensamiento y su control voluntario utilizando un procedimiento experimental.

La conclusión más importante a la que llegó Ach, es que los procesos de pensamiento no están solamente determinados por asociaciones, sino que también existen lo que él llamó tendencias determinantes. Ach pensaba que estaba midiendo la fuerza de voluntad al enfrentarla contra un antiguo hábito, pero Lewin (1935 en McClelland, 1989) propuso que también existía un propósito implicado en la primera tarea y que había realmente un conflicto entre dos propósitos.

Para este autor, un propósito o fuerza psicológica para realizar un acto es un producto de dos variables personales (necesidad y valencia) separado por una variable ambiental (distancia psicológica). Por *necesidad* se entiende el deseo de algún estado final; *valencia* significa el valor del premio del estado final y *distancia psicológica* se refiere a todas las dificultades que supone la realización de una tarea o la adopción de los medios necesarios para conseguir el objetivo. Propuso la existencia de tres clases de conflictos: aproximación–aproximación, evitación–evitación y aproximación–evitación.

A partir de estas primeras investigaciones los distintos teóricos de la personalidad se interesaron por las disposiciones motivacionales en el individuo y se plantearon preguntas como: ¿Qué motivos existen?, ¿Cuántos son?, ¿Cuáles son los más importantes?, etc.

McDougall (1908 en Madsen, 1972) propuso que ciertas tendencias de la conducta (propensiones) eran heredadas, instintivas y comunes a los hombres de cualquier raza y edad. Definió un *instinto* como constituido por:

- 1) Una tendencia hacia la percepción selectiva de ciertos estímulos.

- 2) Una excitación emocional correspondiente experimentada al percibir el objeto (la raíz del instinto).
- 3) La activación de una tendencia a buscar un objetivo.

McDougall (1932 en Madsen, op. cit.) pensaba que ciertas acciones o ciertos objetos suscitan de modo innato una excitación emocional, lo que conduce a actividades orientadas a un objetivo, que podrían llamarse *motivos*, aunque él las llamo *propensiones o instintos*. Otras actividades u otros objetos no crean una excitación emocional y por eso no se califican como motivos. McDougall (1932 en Madsen, op. cit.) elaboró una lista de 18 principales propensiones instintivas que impulsan la conducta normal, entre ellas la propensión a la búsqueda de alimento, al sexo, al miedo, a la protección, la autoafirmación, la sumisión, etc.

Madsen (op. cit.) clasificó a las necesidades o motivos en dos categorías:

**Motivos Primarios:** (Innatos, biogénicos) son motivaciones centrales que desde el nacimiento (o quizá después de un proceso de maduración) están funcionalmente relacionados con impulsos o estímulos motivacionales periféricos. Ayudan a satisfacer las necesidades individuales y de la especie.

**Motivos Secundarios:** (Adquiridos, psicogénicos) son motivaciones centrales que, después de un proceso de aprendizaje y de socialización, son terminados por estímulos motivacionales periféricos.

Los motivos primarios, correspondientes a las necesidades básicas para la subsistencia del individuo o de la especie no se presentan de la misma manera en toda la escala animal y dependen del desarrollo del sistema nervioso central.

## **Antecedentes de investigación con Motivos**

Los teóricos motivacionales mencionados y otros como Sigmund Freud, Abraham Maslow y Carl Rogers, dotaron a la psicología de un marco conceptual en cuyos términos cabía pensar acerca de los motivos humanos así como de un lenguaje de la motivación humana, sin embargo, ninguno de ellos hizo un intento sistemático por medir los motivos que consideraban importantes.

Observamos que con frecuencia las personas hacen diversas cosas e inferimos de ello que deben desear hacerlas, así por ejemplo si la gente come, uno supone que tiene ganas de comer; si un niño se porta bien en la escuela, deducimos que experimenta una necesidad de éxitos académicos, etc. Sin embargo, Heckhausen (1980 en McClelland, op. cit.) plantea que el decir que las personas hacen algo porque desean hacerlo sin contar con una forma independiente de medir el motivo que supuestamente alienta la conducta, es un pensamiento animista y tautológico, ya que no tiene nada de valor científico a la comprensión de lo que sucede.

De acuerdo a McClelland (op. cit.), no podemos deducir exactamente que motivos generales estimulan la realización del acto, dado que el mismo acto puede ser motivado por varios impulsos diferentes.

Sheldon (1942 en McClelland, op. cit.) realizó un primer intento por medir los motivos humanos relacionando los somatotipos (endomórfico, mesomórfico y ectomorfo) con una escala de clasificación del temperamento que incluían variables motivacionales. Existía la escala viscerotónica relacionada con la endomorfia y que contenía elementos como afición a la comodidad física y a estar con otras personas; la escala somatotónica relacionada con la mesomorfia y que incluía elementos como la afición a la aventura física, a dominar y al poder; y la escala cerebrotónica relacionada con la ectomorfia y que contenía elementos como la afición a la intimidad y la repulsión a estar con otras personas. Sheldon distinguía por primera vez entre las personas que

aman el riesgo y la aventura física (que posteriormente se denominaron extrovertidos) y las personas que aman la intimidad (que han sido denominados introvertidos).

Henry Murray (1938) introdujo un enfoque sistemático para medir los motivos humanos. Estaba interesado en comprender y medir los motivos humanos en contraste con otros aspectos de la personalidad como rasgos, hábitos o destrezas. Murray (op. cit.) definió al motivo o necesidad como la facultad de los organismos de responder de cierta forma bajo determinadas condiciones.

Este autor pensaba que los motivos a menudo hallaban vías de escape completamente diferentes en distintas personas, por lo que sus manifestaciones debían ser estudiadas de muy variadas formas (autobiografías, experimentos de laboratorio, sueños, cuestionarios de actitudes), pero sobre todo mediante un instrumento desarrollado el mismo, al que llamo *Test de Apercepción Temática (TAT)*. En el TAT se pide a los sujetos que narren relatos imaginativos tras contemplar una serie de veinte imágenes que sugerían complejos emocionales clave en la vida de los individuos, como la relación del padre con el hijo, o de la madre con la hija. Las primeras diez imágenes representan escenas típicas de la vida normal, y las otras diez son escenas más fantásticas que deducen asociaciones inconscientes más hondamente reprimidas.

Para medir adecuadamente los motivos Murray comenzó por definir cuidadosamente cada uno de ellos, utilizando un grupo de expertos que representaban a una gran variedad de tradiciones acerca de la motivación. Con base a esto desarrolló un vocabulario de motivos humanos, de los cuales tres han sido objeto de una amplia investigación: la necesidad de logro, la necesidad de afiliación y la necesidad de poder.

Las investigaciones posteriores se orientaron hacia la formulación de definiciones conceptuales y el desarrollo de instrumentos confiables para medir algunos de estos motivos, uno de ellos es el motivo de logro que abordaremos en el siguiente capítulo.

## Motivación al Logro

Los teóricos de la personalidad, pertenecientes a los enfoques descritos previamente, han considerado como su meta más importante el lograr una perspectiva global de todos los aspectos que intervienen en la personalidad. Algunos se han acercado en mayor medida a este propósito que otros; sin embargo, se ha incrementado el número de psicólogos de la personalidad que han concluido que ninguna teoría puede ser una explicación realmente comprensible para todos los aspectos de la personalidad y la conducta.

De esta forma se ha incrementado el número de teorías separadas que Shultz y Shultz (2001) llaman de dominio restringido y que tienen un enfoque y una meta más específicas, un rango más estrecho de aplicación y que se enfocan a un aspecto específico de la personalidad que puede ser probado experimentalmente de forma más sencilla que si consideráramos una teoría global. El surgimiento de estas teorías es debido a la mayor influencia que ahora tienen los psicólogos experimentales sobre los psicólogos clínicos en el estudio de la personalidad.

De acuerdo con estos autores, dentro de las teorías de dominio limitado se encuentran la personalidad Tipo A y B, la disonancia cognoscitiva, el motivo de poder, el desamparo aprendido, la necesidad de logro y la evitación al éxito.

### Origen del concepto Motivación al Logro

El estudio de la motivación al logro comenzó a principios del siglo XX, con Ach (1910 en Díaz Loving, Andrade y La Rosa, 1986) quien definió a la motivación al logro como la 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.

Murray (1938) dentro de su vocabulario de motivos humanos señalado en el capítulo anterior, definió a la *necesidad de logro* como: realizar algo difícil; dominar, manipular u organizar objetos físicos, seres humanos o ideas; proceder al respecto tan rápida e independientemente como sea posible; superar obstáculos y alcanzar un nivel elevado; superarse a si mismo; rivalizar con los demás y superarles e incrementar la autoestimación mediante el ejercicio eficaz del talento.

### **David McClelland (*n de Logro*)**

El estudio de la orientación al logro se empezó a desarrollar más ampliamente a mediados del siglo XX con las investigaciones de David McClelland quien se adentró en el concepto, formas de medición y su relación con las actividades que el individuo realiza.

McClelland (1951) definió tres conceptos dentro de sus investigaciones sobre la personalidad: 1) los motivos que determinan porqué las personas se comportan como lo hacen; 2) los rasgos que describen las consistencias en el comportamiento o la forma de ajuste que las personas habitualmente adoptan al enfrentarse a distintas situaciones, que se refiere al cómo del comportamiento y, por último, 3) el esquema que se refiere a las concepciones y actitudes que tienen los sujetos hacia el mundo y hacia ellos mismos, los cuales involucran ideas, valores y atribuciones.

McClelland, Atkinson, Clark y Lowell (1953) desarrollaron una teoría de la motivación que parte de la idea de que todos los motivos son aprendidos. Un motivo es "una fuerte asociación afectiva, caracterizada por una reacción de meta anticipatoria y basada en pasadas experiencias de ciertas señales de dolor o de placer" (pag. 275). La ocurrencia de una señal paralela a un afecto, adquiere la probabilidad de poder propiciar este afecto o motivo posteriormente.

McClelland et al. (op. cit.) señalaban que la base de la motivación no esta en un impulso, sino en el restablecimiento de un cambio en la situación afectiva actual. No es la satisfacción de una necesidad biológica lo que determina nuestro comportamiento

inicial porque dicha satisfacción, no es suficiente como activador del comportamiento. Lo que dá dirección a la conducta es la búsqueda de la confirmación de si se ha dado o no un cambio afectivo. En cuanto se inicia dicha conducta se establece una secuencia conductual que implica ir hacia o alejarse de una situación. Todas las tendencias de evitación y acercamiento son aprendidas. El sujeto aprende a acercarse cuando determinada clave desencadena una anticipación de que se dará un efecto positivo en la situación anunciada por la clave y lo contrario sucede en la evitación.

McClelland (op. cit.) define el motivo de logro como una orientación hacia alcanzar cierto estándar de excelencia; es decir, la organización, manipulación y el dominio del medio físico y social, la superación de los obstáculos y el mantenimiento de elevados niveles de trabajo, la competitividad por superar la propia labor, así como la rivalidad y la superación de los demás. Así, se describe a la necesidad de logro como las reacciones de meta anticipatoria tanto positivas como negativas activadas en situaciones que involucran competición con un estándar de excelencia, donde el resultado puede ser evaluado como éxito o fracaso.

McClelland buscó la normalización en la medición de la motivación, desarrollando formas confiables y válidas para medir el motivo de logro, ya que hasta ese momento se obtenían resultados diferentes o contradictorios donde se entendía el motivo de logro como algo completamente diferente uno de otro. Consideraba que, una manera de detectar las diferencias individuales en la intensidad de un motivo, es hallar alguna conducta que sea el efecto singular del motivo y utilizarla como el índice de su fuerza. Así, propuso la puntuación *n de logro* obtenida tras la codificación del contenido mental de relatos imaginativos en función de fotografías o frases; y también en la codificación de dibujos, como la mejor forma de medir el motivo de logro.

Según este autor, las fantasías proporcionaban una excelente oportunidad para inferir la presencia de diferentes tipos de motivos, ya que están menos influidas que las acciones por determinantes no motivacionales (esquema y rasgos); además, en la

fantasía todo es posible por lo menos simbólicamente y finalmente, como no es un comportamiento, muestra lo que realmente le preocupa o interesa a la persona.

Para ello, McClelland utilizó el Test de Apercepción Temática (TAT) de Murray, descrito en el capítulo anterior, realizando algunas variaciones que permitieran aumentar la confiabilidad interjueces y la posibilidad de obtener un resultado cuantitativo del instrumento.

Atkinson y McClelland (1948 en McClelland, op. cit.) comenzaron a medir la sensibilidad de este método para medir las influencias motivacionales con un estudio en el que comprobaron que diferentes estados de privación alimenticia fomentaban diferentes intensidades de motivación y, por lo tanto, distintos contenidos relacionados con la necesidad de comer utilizando el TAT. Cuando las condiciones eran de una mayor activación (mayor privación) existía un mayor contenido de temas relacionados con la necesidad de comer.

McClelland et al. (op. cit.) realizaron las primeras investigaciones referentes a la orientación al logro con alumnos universitarios del sexo masculino siguiendo los lineamientos del estudio anterior. Para variar las condiciones experimentales, manipularon dos factores: las instrucciones que los estudiantes recibían antes del estudio y la retroalimentación que se daba por cada prueba. Se proporcionaron instrucciones diferentes en diferentes grupos, alentando una elevada necesidad de logro en una condición y una baja necesidad de logro en el otro. Los resultados mostraron que las historias escritas bajo la condición de alta necesidad de logro contenían significativamente un mayor número de referencias para alcanzar mayores estándares de excelencia, deseo de logro y desempeñarse adecuadamente. Estos estudios indican que la conducta y en este caso la expresión de necesidad de logro en el TAT esta en función de una situación de estímulo.

De aquí en adelante se realizaron un gran número de investigaciones experimentales para probar el método de McClelland en la medición del motivo de logro.

En comparación con los sujetos con baja *n de logro* los de puntuaciones altas revelan diversos signos de un nivel superior de activación fisiológica; muestran mas tensión cuando se concentran en una tarea (Mucher y Heckhausen, 1962 en McClelland, op. cit.) y una respuesta galvánica mas intensa en la piel, indicadora de mas sudoración debido a la activación del sistema nervioso simpático (Vogel, Baker y Lazarus, 1958 en McClelland, op. cit.).

McClelland (op. cit.) encontró que la mayoría de los sujetos que punteaban alto en necesidad de logro se encuentran dentro de la clase media y alta; presentan una mejor memoria para tareas incompletas; son más resistentes a las presiones sociales y menos conformistas que, los sujetos con una baja necesidad de logro. Las personas jóvenes con un alta necesidad de logro es más probable que cursen una carrera universitaria, obtengan calificaciones más altas y se involucren en las actividades de su escuela y su comunidad.

McClelland, Koestner y Weinberger (1989) señalaron sujetos con un alta motivación al logro buscarán las situaciones propicias tanto en su vida como en su profesión que satisfagan su necesidad de logro y trabajaran arduamente para lograrlo.

### **John Atkinson**

El trabajo de McClelland fue seguido conjuntamente por John Atkinson, quien había trabajado con él en sus primeras investigaciones. Atkinson (1957 en Weiner, 1972) trató de aislar los determinantes de la conducta y de especificar la relación matemática entre los componentes de la teoría. El interés de Atkinson era conocer las diferencias individuales en las necesidades de logro para tener una mayor comprensión de los procesos motivacionales.

Atkinson (1966 en Atkinson y Raynor, 1974) define a la motivación al logro como la disposición, relativamente estable de buscar el éxito o el logro. Su teoría señala que una conducta orientada al logro es el resultado de una situación conflictiva entre la fuerza de la tendencia a acercarse hacia la meta (esperanza de éxito) y la fuerza de la tendencia a evitarla (temor al fracaso).

La tendencia al acercamiento hacia una meta relacionada con logro, también llamada esperanza de éxito es el producto de tres factores:

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

- 1) Necesidad de logro o Motivo para lograr el éxito (Ms). Representa una disposición relativamente estable de personalidad, adquirida por la experiencia al luchar por la consecución de sus metas. Para Atkinson (1964) la necesidad de logro implica también la capacidad de sentir orgullo en la realización de una meta, de ahí que sea una disposición afectiva.
- 2) La probabilidad subjetiva (expectativa) de que una acción conduzca a la meta (Ps). Denota una expectativa cognitiva o anticipación de que una respuesta dada a un estímulo conducirá al estímulo meta.

Según Weiner (op. cit.) el hecho de que Atkinson introduzca el término expectativa en su modelo lo convierten en un teórico cognitivo. Para Atkinson cualquier información o estímulo que tenga una influencia en la acción, será utilizado para definir operacionalmente la magnitud de Ps.

- 3) El valor incentivo de éxito (Is). El grado de satisfacción anticipada al tener éxito en una tarea. Como ha sido confirmado en diversos estudios (Litwin, 1958; Strodbeck, McDonald y Rosen, 1957 y Cook, 1970 en Weiner, op. cit.) el valor de Is esta inversamente relacionado con Ps, así cuando el valor del incentivo para lograr una meta aumenta, la probabilidad de lograr esta meta disminuye.

Atkinson (op. cit.) notó que siempre que se evalúa el desempeño en función de algún estándar de excelencia, existen individuos para quienes esto representa un reto a vencer, en tanto que para otros representa la amenaza al fracaso. La tendencia a evitar el fracaso es considerada como un factor de carácter inhibitorio y fuente de la experiencia de ansiedad.

La tendencia a evitar el fracaso, de acuerdo con este autor, es función multiplicativa de:

$$Taf = Maf \times Pf \times (-If)$$

- 1) El motivo para evitar el fracaso (Maf). La capacidad para reaccionar con humillación y culpa cuando se falla. Para lo cual, Atkinson utilizó el Cuestionario de Ansiedad de Mandler y Sarason (TAQ) (1952) para definir operacionalmente Maf. Esta es una medida objetiva de autoreporte, cuyos reactivos se refieren específicamente a la presencia de ansiedad en situaciones de prueba.
- 2) La probabilidad subjetiva de fracaso (Pf). Expectativa de que la realización sea seguida de fracaso. Según el modelo de Atkinson, la probabilidad subjetiva de fracaso será igual al valor del incentivo de éxito ( $I_s = Pf$ ).
- 3) El valor de incentivo de fracaso (If). Afecto experimentado, denominado "vergüenza" al fracasar en una tarea. De acuerdo con este autor es cuando se espera que exista un mayor sentimiento de vergüenza ante el fracaso de una tarea sencilla, que ante el fracaso de una tarea difícil.

La tendencia al lograr el éxito y la tendencia a evitar el fracaso se combinan aditivamente para producir la tendencia orientada al logro resultante cuya formula será:

$$Ta = Ts + Taf$$

$$Ta = (Ms \times Ps \times Is) - (Maf \times Pf \times (-If))$$

$$Ta = (Ms - Maf) (Ps \times (1 - Ps))$$

De acuerdo al modelo, cuando  $Ms > Maf$ ,  $Ta$  tendrá un valor positivo, los individuos con estos puntajes serán catalogados como altos en motivación al logro resultante y serán atraídos por tareas relacionadas con logro. Por otro lado cuando  $Maf > Ms$ ,  $Ta$  tendrá un valor negativo y por consiguiente, los individuos con estos puntajes evitarán las actividades relacionadas con logro.

Sin embargo, las actividades de logro no son necesariamente iniciadas para satisfacer las necesidades de logro. Los orígenes de la motivación pueden ser evitar el castigo, el poder o la satisfacción de algunas tendencias afiliativas. Atkinson (op. cit.) señala que la tendencia final a involucrarse en actividades de logro esta determinada por la fuerza de la tendencia orientada al logro resultante mas la fuerza de todas las demás posibles tendencias involucradas en la situación que no están relacionadas con las necesidades de logro:

$$\text{Conducta de logro} = Ta + \text{Motivación Extrínseca}$$

A partir de esta teoría se realizaron gran cantidad de estudios experimentales para determinar la relación entre la motivación al logro y diferentes tipos de comportamiento.

Diversos estudios (Atkinson, op. cit.; De Charms y Carpenter, 1968; McClelland, op. cit.) han demostrado que los sujetos con alta  $n$  de logro prefieren trabajar en tareas moderadamente difíciles en donde la probabilidad de éxito radica en algún punto entre 0.30 y 0.50. La razón según McClelland es que prefieren trabajar bajo condiciones en donde el incentivo de logro sea máximo.

Atkinson (op. cit.) observó que los sujetos con elevado nivel de logro son realistas y establecen las metas a conseguir en consonancia con sus posibilidades y

eligen, preferentemente, tareas con un nivel de dificultad moderado, para las que tienen una probabilidad subjetiva de éxito (Ps) cercana al 50 %, es decir, parecida a la probabilidad subjetiva de fracaso.

Desde un punto de vista cognitivo, Weiner (1972) afirma que la razón por la que los sujetos con alta n de logro optan por tareas moderadamente difíciles es que, gracias a su realización, pueden averiguar mejor si cabe atribuir el éxito a sus propios esfuerzos.

Algunos investigadores (Atkinson, 1964; 1975; Ketz, 1967; Nicholls, 1976; Weiner y Kukla, 1970 en Nathawat, 1997) que han investigado la relación entre la motivación al logro y las atribuciones han encontrado que la baja motivación al logro estará asociada con una socialización para aceptar la responsabilidad del fracaso, baja sensación de competencia, bajas expectativas, orientación hacia el fracaso, una tendencia hacia el auto-reproche y bajas aspiraciones.

Nathawat (op. cit.) llevó a cabo un estudio con adolescentes de la India utilizando el AVAI desarrollado por Mehta (op. cit.) y encontró que los sujetos con baja motivación al logro atribuyen las situaciones de fracaso a factores que son más internos, estables y globales, que aquellos con alta motivación al logro, los cuáles, a su vez, atribuyen sus resultados negativos. Este estudio confirma los resultados obtenidos por Weiner (1974); Dalai y Sethi, (1988); Kukla, (1972) y Scapinello, (1989) mencionadas en Nathawat (op. cit.) en Estados Unidos, quienes encontraron que los sujetos altos en motivación al logro atribuyen mas a factores internos como la habilidad y el esfuerzo las situaciones de éxito y mas a factores externos como la dificultad de la tarea las situaciones de fracaso que los sujetos con baja motivación al logro.

#### **Janet Spence y Robert Helmreich**

Spence y Helmreich (1983) conciben la motivación al logro como un esfuerzo hacia el desempeño en sí mismo, independientemente de recompensas externas. Aún, cuando adoptan un enfoque de rasgo general de la personalidad para el estudio del

motivo de logro, admiten una especificidad situacional para la expresión de la conducta orientada hacia la obtención de metas. Así, los individuos altamente motivados, no muestran el mismo grado de esfuerzo en toda situación donde se encuentren.

Para estos autores, los motivos deben ser activados por la interacción de la situación y variables como los intereses individuales, habilidades, educación, expectativas de éxito y metas a largo plazo, que, determinarán las tareas relacionadas con el logro o los roles en los que el individuo elija participar.

El modelo teórico de Spence y Helmreich (op. cit.) afirma que la motivación al logro está constituida por una serie de motivos, más o menos independientes, cada uno de los cuales refleja tendencias, disposiciones o rasgos que son, relativamente, duraderos en el tiempo y que permanecen latentes hasta que son instigados por tareas y situaciones particulares.

Una derivación de la conceptualización de los motivos de logro como tendencias generales, es que cambios en otros factores internos como los intereses, o externos como las oportunidades de trabajo, pueden ocurrir relativamente independientes de las variaciones en los motivos de logro.

### **Desarrollo de la Motivación al Logro**

Varios investigadores han tratado de hallar el origen de la motivación de logro en los primeros años de vida del niño. A partir de la observación de éxitos y fracasos de los niños en la realización de diversas tareas, Heckhausen (1967 en McClelland, op. cit.) llegó a la conclusión de que la motivación de logro aparece, por vez primera, entre los tres y los tres años y medio, cuando el niño interioriza al yo su éxito o incompetencia.

Veroff (1969 en McClelland, op. cit.) propuso que existen dos tipos de motivación al logro, la primera de ellas es autónoma porque en ella comparamos nuestro rendimiento actual con el pasado utilizando normas internas de comparación. La segunda es social y se da cuando comparamos nuestro rendimiento con el de otros. La

motivación autónoma se desarrolla entre el año y medio y dos años de edad, cuando se desarrolla el lenguaje y prevalece hasta que el niño entra a la escuela, mientras que la motivación social se desarrolla alrededor del segundo grado de primaria.

En el desarrollo de la motivación al logro en niños, McClelland se enfocó, primeramente, en el ambiente familiar, específicamente, en los estilos de crianza que los padres tenían con sus hijos.

McClelland y Pilon (1983 en McClelland, op. cit.) encontraron que la regularidad en la alimentación y la severidad en el adiestramiento en ir al cuarto de baño estaban asociadas con un alta n de logro. La explicación que propusieron se basa en el hecho de que estas dos características requieren un aprendizaje del control de funciones autónomas y de las experiencias placenteras que proceden del dominio progresivo en acomodarse a un tiempo por lo que se refiere al hambre o a la eliminación de desechos.

Winterbottom (1958 en McClelland, op. cit.) encontró que las madres de los niños con una elevada necesidad de logro esperaban mayor maestría de sus hijos que las madres de los niños con una baja necesidad de logro. Por maestría entendemos el realizar actividades por su cuenta, ser responsables, esforzarse y hacer las cosas bien. Las madres de los niños con alta necesidad de logro ponían menores restricciones a sus hijos, aunque esperaban que las pocas restricciones que proporcionaban, fueran cumplidas a una menor edad.

McClelland (1961 en McClelland, op. cit.) sugiere que existe una edad óptima para que las madres esperen los logros relacionados si desean desarrollar el motivo de logro. Si la madre exige el logro demasiado pronto (probabilidad de éxito demasiado baja) o demasiado tarde (probabilidad de éxito demasiado alta), es improbable que el niño obtenga placer de la acción y por eso no desarrollara una alta n de logro.

McClelland (1961 en McClelland, op. cit.) sugirió que la rigidez o el comportamiento autoritario del padre puede disminuir la necesidad de logro de los

niños. Los padres de niños con alta motivación al logro se mostraban más tranquilos, condescendientes y entusiastas cuando apoyaban a sus hijos a realizar mejor las cosas, que los padres de los niños con baja necesidad de logro. Las madres de los niños con alta motivación al logro tienden a ser más autoritarias que las madres de niños con baja necesidad de logro, mientras que los padres de los niños con alta necesidad de logro son menos autoritarios que los padres de los niños con baja necesidad de logro.

Así, las conductas que fomentarán una alta necesidad de logro en los niños incluirán: el establecimiento de estándares de ejecución realistas y que impliquen retos a una edad en que puedan ser llevados a cabo; no ser sobreprotectores o indulgentes, no interferir con los esfuerzos de los niños para alcanzar sus metas y demostrar una satisfacción verdadera por los logros de los niños.

McClelland y Franz (1992 en Schultz y Shultz, op. cit.) encontraron que el fomentar el logro en los primeros dos años de vida llevaba a mayores niveles de vida durante la adultez, mientras que el fomentar el logro en los años posteriores de la niñez no estaba relacionada con una mayor necesidad de logro al ser adultos

Sin embargo, aunque la motivación al logro, aparentemente, se establece en la niñez, existe la posibilidad de que esta sea fomentada, fortalecida o debilitada por las expectativas de los maestros de las escuelas. Si estos adultos no esperan un alto nivel de rendimiento y no plantean altos estándares de logro como lo hacen los padres de los niños con una alta motivación al logro, excluirán a estos niños del incentivo de tener un alto rendimiento.

### **Instrumentos que miden la Motivación al Logro**

La medición de la motivación de logro se ha realizado utilizando dos estrategias distintas. En primer lugar se han utilizado instrumentos proyectivos utilizando fotografías ambiguas, donde se pide al sujeto que fabrique una historia acerca de ellas que, posteriormente, es analizada para detectar los motivos ocultos, reprimidos o secretos.

La otra técnica implica la utilización de cuestionarios de autoreporte donde se pregunta a los sujetos; cuáles son sus motivaciones o sobre pensamientos y acciones relacionadas con el motivo de logro.

Ray (1986) realizó una revisión y conjunto bibliografía de más de 70 pruebas, tanto proyectivas como de autoreporte que miden la motivación al logro.

Entre las pruebas proyectivas desarrolladas para medir la motivación al logro además del TAT, se encuentran: el Test de Captación Intuitiva de French (1958 en McClelland, op. cit.) donde pide al sujeto que explique porqué un hombre se comporta como lo hace en una breve descripción escrita; Heckhausen (1963 en McClelland, op. cit.) quien también utilizó el formato lámina-relato, pero con un sistema de codificación diferente donde toma en cuenta la esperanza de éxito y el temor al fracaso; Aronson (1958 en McClelland, op. cit.) utilizando un método de dibujo encontró que los individuos con alta n de logro trazan formas discretas en ese y diagonales, mientras que los individuos con baja n de logro trazan mas curvas múltiples y enmarañadas.

Algunos de los cuestionarios de autoreporte que se han utilizado en un mayor número de investigaciones, y algunos de mas reciente desarrollo son los siguientes:

Schmalt (1999) crea un instrumento llamado Cuadro de Motivación de Logro que combina ambas estrategias de medición, donde se pide a los sujetos que observen unas fotografías y elijan oraciones que describan lo que están pensando los personajes. La prueba esta integrada por 18 fotografías y forma dos factores que incluyen la esperanza de éxito y el temor al fracaso; cuenta con una consistencia interna de .84.

Mehta (1969) desarrolló el Inventario de Valores de Logro y Ansiedad (AVAI) que es un cuestionario en hindú formado por 22 enunciados descriptivos con 6 opciones de respuesta que mide la motivación al logro. Dos de los enunciados están relacionados con el logro (RL), dos están relacionados con una tarea (RT) y dos no están

relacionados con el logro (NR). Al escoger una opción de cada uno de las oraciones se obtiene un puntaje total de logro restando RL – NR.

Mehrabian (1968) construyó un cuestionario de autorreporte para medir la necesidad de logro basado en los conceptos de Atkinson. Mehrabian (1993 en Mehrabian y Blum; 1996) desarrolló la nueva versión de este instrumento llamada Escala de Tendencia de Logro de Mehrabian (MATS) que mide las características motivacionales asociadas con el logro. La escala está conformada por 36 reactivos, 18 positivos y 18 negativos con 9 opciones de respuesta que van de +4 (totalmente de acuerdo) a -4 (totalmente en desacuerdo), que conforman un solo factor, con una confiabilidad de .91. El puntaje total se obtiene de la resta de la suma de todos los reactivos positivos menos la suma de todos los reactivos negativos.

Para Mehrabian (1995) los sujetos orientados al logro cuentan con las siguientes características: deseo y búsqueda de éxito; poco miedo al fracaso; atribuciones de éxito o fracaso a ellos mismos; más que a otros o a las circunstancias, deseo de retroalimentación de su propio accionar, perseverancia a pesar del fracaso; habilidad para esperar gratificaciones; satisfacción de completar una tarea; tener niveles de aspiración realistas y tener una orientación al futuro.

Steers y Braunstein (1976) desarrollaron el Cuestionario de Necesidades Manifiestas (MNQ) que mide la necesidad de logro, de afiliación, de autonomía y de dominio. El cuestionario está integrado por 20 reactivos, 5 por cada una de las necesidades con 7 opciones de respuesta en una escala tipo Likert. El puntaje total se obtiene sumando las respuestas para cada una de las necesidades. De acuerdo a un estudio realizado por Chusmir (1988 en Geiger y Cooper, 1995), el MNQ ha mostrado un alta confiabilidad interna, test-retest y validez de constructo.

Gjesme y Nygard (1970 en Lipang, 2000) en la Universidad de Oslo desarrollaron la Escala de Motivación de Logro (AMS) integrada por dos componentes: MS que se relaciona con el éxito y evalúa circunstancias y expectativas positivas; y MF que tiene

que ver con la prevención del fracaso y evalúa circunstancias y expectativas negativas. Las dos escalas están conformadas por 15 reactivos cada una, con cuatro opciones de respuesta que indican el grado de acuerdo que presentan los sujetos con las oraciones. Las personas con un puntaje alto en MS buscan el éxito, tienen confianza en ellas mismas, les gustan los riesgos, las dificultades y los retos como oportunidades para poner en práctica sus habilidades. Los sujetos con puntajes altos en MF frecuentemente se preocupan por la posibilidad de fallar y por las situaciones inciertas, son ansiosos, preocupados y temerosos.

Yu An-pang y Yang Guo-shu (1989 en Lipang, op. cit.) crean la Escala de Motivación al Logro Socialmente Orientado y la Escala de Motivación al Logro Individualmente Orientado. La primera de ellas se refiere a aquella tendencia psicológica del individuo a llevar a cabo una meta formulada por un criterio externo, mientras que la segunda se refiere a la tendencia psicológica del individuo a llevar a cabo una meta formulada por un criterio interno. Cada escala está formada por 30 reactivos, los cuales son sumados para obtener un puntaje total por escala. La escala ha mostrado tener una consistencia interna de 0.88.

Chiu (1997) desarrolló la Escala de Motivación al Logro Escolar (SAMRS) que está compuesta por 15 reactivos basados en la observación directa de conductas de logro que los niños y adolescentes llevan a cabo en el salón de clases. Cuenta con cinco opciones de respuesta donde los maestros de niños de primarias y secundarias evalúan que tan frecuentemente cada uno de sus alumnos realiza una conducta de logro. Se reporta una confiabilidad interna de .82

Aunque las medidas proyectivas y psicométricas mencionadas anteriormente han demostrado contar con cierta confiabilidad y validez en la predicción de ejecución de tareas y en la vida real, distintas revisiones han encontrado correlaciones muy pobres entre estas medidas (Clarke, 1973; Ward, 1996). Weinstein (1969) encontró una correlación media de solo 0.08 entre ocho pruebas proyectivas y psicométricas. Fineman (1977 en Chiu, op. cit.) reportó que de 78 correlaciones realizadas entre

pruebas que miden orientación al logro, utilizando a jóvenes universitarios como sujetos, solo 22 fueron ligeramente significativas, y que la correlación media del TAT con pruebas objetivas era de .15 y con otras pruebas proyectivas de .17.

De acuerdo a Díaz-Loving, Andrade y La Rosa (1989) esta baja relación se debe a que la motivación al logro consiste en un número de dimensiones representadas diferencialmente en cada instrumento. En el caso del TAT se suman 10 subcategorías con peso unitario para formar un solo índice de motivación al logro, mientras que en las distintas pruebas psicométricas, distintas cantidades de reactivos se suman para obtener una calificación total.

Jackson, Ahmed y Heapy (1976) cuestionaron la unidimensionalidad de la motivación al logro. Realizaron un análisis factorial de una variedad de reactivos diseñados para medir orientación al logro y encontraron seis componentes diferentes, con lo cual concluyeron que es inadecuado indicar que un individuo cuenta con baja o alta orientación al logro, sin especificar los tipos y calidad de dicha motivación.

Partiendo de estas limitaciones, Spence y Helmreich (1978) desarrollaron un instrumento multidimensional llamado Cuestionario de Orientación de Trabajo y Familia (WOFO) que consta de 32 reactivos distribuidos en cuatro dimensiones: 1) maestría (preferencia por tareas difíciles, intentando en cada una de ellas la perfección); 2) Trabajo (actitud positiva hacia la laboriosidad y productividad); 3) Competitividad (deseo de ser el mejor en situaciones de logro interpersonal), 4) Temor al éxito. La escala es de tipo Likert y la confiabilidad de las dimensiones es mayor a .60 excepto la última que presenta una confiabilidad de .50.

Por otro lado Cassidy y Lynn (1989) desarrollan el Cuestionario de Motivación al Logro que es un instrumento multidimensional que consta de 49 reactivos que forman siete factores: ética de trabajo, dominio, búsqueda de excelencia, competitividad, aspiración de estatus, maestría y adquisividad.

En México, Castañeda y Lopez (1988 en Galindo y Ramos, 1991) adaptan el instrumento construido por Mehrabian (op. cit.) que consta de 24 reactivos, con una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta en el que se combinan intereses, ambiciones, indecisión, conformismo, facilidad en la ejecución de actividades y deseo de éxito.

Díaz-Loving, Andrade y La Rosa (op. cit.) construyen y validan la Escala de Orientación al Logro (EOL), que es una escala multidimensional congruente con los conceptos presentados por Spence y Helmreich (op. cit.) en Estados Unidos, pero adecuados a la semántica de la cultura mexicana. La escala consta de 30 reactivos tipo Likert con 5 opciones de respuesta, que forman tres subescalas con la siguiente confiabilidad: Maestría (.78), Trabajo (.81) y Competitividad (.79) que se definen conceptualmente igual a las subescalas del instrumento de Spence y Helmreich (op. cit.).

Reyes Lagunes (1998) utilizando metodologías cuantitativas y cualitativas desarrollo un nuevo instrumento culturalmente relevante para la medición de la orientación al logro, el cual ha sido probado en poblaciones provenientes de diferentes ecosistemas culturales en México. El instrumento también mide las variables de Evitación al Éxito y Temor al Fracaso que obstaculizan el desempeño de la orientación al logro y que estudiaremos en el próximo capítulo.

La escala tipo Likert pictórica con 7 intervalos de respuesta que van de siempre a nunca, consta de 72 reactivos redactados en forma positiva, su confiabilidad alpha mayor a .85. La subescala de orientación al logro consta de 42 reactivos que integran cuatro factores con la siguiente confiabilidad: Trabajo (.85), Competitividad (.85), Maestría (.80) y Negación de reacciones negativas ante la competitividad (.83).

### **Motivación al Logro y Cultura**

McClelland (1961 en McClelland, 1989) también realizó diversas investigaciones en las que apoyó la idea de que una característica de personalidad de un individuo,

ampliamente manifestada en una cultura dada, afectaba la naturaleza de dicha cultura. Para ello, llevó a cabo diversos análisis de contenido de los escritos que se habían realizado en Grecia, España e Inglaterra durante diferentes etapas de su historia, con el fin de encontrar temas relacionados con el logro, que reflejaran los valores que tenían estas culturas. Los resultados mostraron que una mayor necesidad de logro se manifestaba en el periodo anterior al apogeo de dichas culturas y que, una disminución en esta necesidad de logro precedía al declive económico de cada una de estas culturas.

Salili (1994 en Shultz y Shultz, op. cit.) realizó un estudio transcultural en Hong Kong donde comparó a estudiantes universitarios ingleses que estudiaban en dicho país y estudiantes nativos de China. Encontró que los estudiantes británicos se enfocaban en su logro personal en situaciones de competencia, mientras que los estudiantes chinos se enfocaban más en su logro afiliativo; es decir, el logro de su familia y su grupo que en la satisfacción de sus metas personales. Así el papel de la cultura determina hacia donde será enfocado el logro de los individuos, en el caso de culturas individualistas como la inglesa, se orientará hacia el individuo, mientras que en las culturas colectivistas se orientara hacia el grupo.

En un estudio realizado por Ang y Chang (1999) con jóvenes universitarios de Singapur utilizando el cuestionario de Mehrabian (op. cit.) y la Escala de Colectivismo-individualismo de Hui (1988) se encontró una correlación positiva entre el motivo de logro, el motivo afiliativo y el colectivismo confirmando el hecho de que en China la conducta relacionada con el logro es vista como una expresión de un motivo dentro de un contexto socialmente interdependiente con valores que enfatizan el colectivismo.

Scroth (2000) realizó un estudio con alumnos de 14 países pertenecientes al Programa Internacional de la Universidad de California. Utilizó el WOFO de Spence y Helmreich (op. cit.) y encontró puntajes significativamente más altos que las normas para la población de Estados Unidos. El autor explica estos resultados en base al difícil

proceso de selección que siguen esta clase de alumnos, que implica un mayor sacrificio tanto financiero como emocional.

### **Motivación al logro y rendimiento académico**

La motivación del estudiante ha sido considerada un factor importante para determinar su rendimiento académico. El origen y el grado de la conexión entre la motivación y el rendimiento ha sido explorado desde distintas perspectivas. De acuerdo a los teóricos que hemos revisado anteriormente se sugiere que la motivación de los estudiantes para realizar un esfuerzo que tenga como propósito conseguir el éxito académico, estará dirigida por su nivel de necesidad de logro.

Una de las primeras investigaciones sobre motivación de logro realizada por McClelland y Liberman (1949 en McClelland, op. cit.) indicaba que los sujetos con una alta *n de logro* son más sensibles a ciertos estímulos, sobretodo a los relacionados con el rendimiento.

Esta mayor atención a los aspectos de rendimiento promueve también un mejor aprendizaje. En comparación con sujetos de baja *n de logro*, los de que puntúan alto obtienen mejores resultados en tareas de anagramas y composición de palabras con letras desordenadas, cálculo mental (Wendt, 1955 en McClelland, op. cit.) y problemas conceptuales que requieren captación intuitiva (Heckhausen, 1967 en McClelland, op. cit.).

McClelland (op. cit.) y Atkinson (op. cit.) encontraron que existía una relación positiva entre los puntajes de *n de logro* y el nivel de rendimiento en una serie de tareas. Sin embargo, como veíamos anteriormente McClelland (op. cit.) concluyó que los individuos con un alta necesidad de logro tendrán un mayor rendimiento que los sujetos con una baja necesidad de logro solo si la situación implica una tarea moderadamente difícil. Si la tarea es muy difícil o muy fácil, no existirán diferencias en el rendimiento de estos dos grupos.

Numerosos estudios (Atkinson, 1958; Karabenick y Youssef, 1968; Raynor y Entin, 1982 en McClelland, op. cit.) han demostrado que los sujetos con alta necesidad de logro no solo prefieren tareas moderadamente difíciles, sino que también rinden más cuando el reto es moderado.

O'Connor, Atkinson y Horner (1966 en McClelland, op. cit.) emplearon el modelo de Atkinson para explicar los efectos del agrupamiento de capacidades en el rendimiento en el aula. Encontraron que los alumnos con alta necesidad de logro tienen un mejor rendimiento cuando se encuentran en clases homogéneas, es decir, donde existen alumnos de su mismo nivel que cuentan con una posibilidad de éxito igual a la de ellos (50%), que en clases heterogéneas donde podían encontrar tanto alumnos tanto de menor como de mayor capacidad, donde no existiría la probabilidad de hacerlo mejor.

En relación a los efectos de una excesiva motivación sobre el rendimiento, varios estudios (Entin, Atkinson y Birck, 1978; Sorrentino, 1974 en McClelland, op. cit.) han demostrado que si la necesidad de logro se une a una elevada necesidad de afiliación y existen en la situación incentivos para ambos motivos, los resultados en el rendimiento formaran un tipo de curva en U invertida, donde ni los sujetos de motivación más baja ni los de motivación más alta actuarán tan bien como los que presentan una combinación de motivos e incentivos para actuar.

Feather (1961 en McClelland, op. cit.) encontró que los sujetos con alta necesidad de logro persistirían más tiempo cuando comenzaran a fracasar en una tarea fácil que cuando lo hicieran en una tarea muy difícil, ya que su probabilidad percibida de éxito disminuye, desplazándose al área de una probabilidad moderada de éxito.

Los investigaciones que buscaron alguna relación entre la motivación al logro y las calificaciones escolares, utilizando el TAT u otras técnicas proyectivas, no obtuvieron en su mayoría resultados significativos. Algunos investigadores como

Entwisle (1972 en McClelland, op. cit.) incluso llegaron a la conclusión de que la *n de logro* no puede ser válida porque no predice el logro escolar. McClelland (op. cit.) expone que no hay razón teórica para predecir que una alta *n de logro* deba conducir a un mejor rendimiento en el aula en todas las situaciones, si existe una intensa presión de logro o si se introducen incentivos extrínsecos de cualquier tipo no debería haber relación entre una alta *n de logro* y las calificaciones.

Así, para McClelland (op. cit.), la relación solo deberá existir cuando exista un incentivo de logro o un reto. Un incentivo de logro es aquel en que la persona obtiene satisfacción haciendo algo por sí mismo o mostrando que es capaz de hacer algo. Como indica Deci (1975 en McClelland, op. cit.) si se proporcionan incentivos extrínsecos para hacer algo tiende a perderse la satisfacción intrínseca de hacerlo bien y en tales condiciones no rinden más los sujetos con alta *n de logro*.

Esto último se pudo comprobar en un experimento realizado por French (1955 en McClelland, op. cit.) donde utilizando una tarea de sustitución de símbolos por dígitos, el mayor efecto en la activación del motivo de logro se dió cuando se presentó un incentivo de logro (que los sujetos mostraran que tan capaces eran en la realización de la tarea) a sujetos que presentaban una *alta n de logro*, en comparación con los sujetos con una *baja n de logro* y con presentar otra clase de incentivo como la afiliación o el tiempo libre.

Scroth (1987) encontró que las tareas que implicaban un incentivo de logro se correlacionaban con mayores puntajes tanto en el TAT como en las subescalas del WOFO de Spence y Helmreich (op. cit.) con excepción de la subescala de competitividad.

En un experimento Wendt (1955 en McClelland, op. cit.) descubrió que cuando los sujetos realizaban complejas operaciones mentales de calculo, los de alta *n de logro* rendían significativamente mas que los de baja mientras que el experimentador los dejaba solos, pero, si el experimentador daba constantes advertencias sobre lo que los

sujetos deberían estar haciendo, tendía a desaparecer la ventaja de rendimiento de los de alta n de logro.

McKeachie (1961 en McClelland, op. cit.) descubrió que cuando las señales externas de logro en el aula se consideraban bajas (el instructor no insistía en estimular la competición o en señalar elevadas normas de logro), los estudiantes con alta n de logro tendían a hacerlo mejor que los de baja n de logro.

Horowitz (1961) encontró que los sujetos con alta n de logro prefieren ser personalmente responsables del resultado de un rendimiento porque solo en esas condiciones podrían sentir la satisfacción de hacerlo mejor.

Otros estudios (Atkinson, 1958; Bartmann, 1965; French, 1958; Kagan y Moss, 1962 en McClelland, op. cit.) demostraron que los sujetos con alta n de logro prefieren actividades donde obtienen retroinformación sobre el modo en que están actuando. También se mostró que los individuos con alta necesidad de logro son más activos que los de baja en la búsqueda de nueva información, fomentando la búsqueda de situaciones innovadoras que traen como consecuencia mayor eficiencia y por lo tanto la mejor realización de las cosas (Sheppard y Belitsky, 1966; Sinha y Mehta, 1972 en McClelland, op. cit.).

Aunque McClelland (op. cit.) plantea que no necesariamente debe existir una relación positiva entre la motivación al logro y las calificaciones escolares, se han realizado varias investigaciones utilizando otros instrumentos para comprobar si existe o no esta relación, y para conocer que conductas que se practican en el salón de clase están relacionadas con la motivación al logro.

Para Brandstatter y Gollwitzer (1994 en Scannel y Allen, 2001) el rendimiento académico es dependiente, en primer término, de la motivación al logro. Según estos autores los mejores predictores del rendimiento académico son: la creencia de que uno

tiene el potencial para brindar esfuerzo, los valores intrínsecos de la tarea y las expectativas de logro.

Walberg (1996 en Berliner, 1992) realizó una revisión en la que encuentra un promedio de correlación de +0.34 entre distintas medidas de motivación al logro y rendimiento académico.

Metha (1967 en Galindo y Ramos, op. cit.) realizó un estudio en la India con estudiantes de secundaria donde encontró que los alumnos que trabajan intensamente en clase y que tienen las mejores calificaciones muestran un alto nivel de logro más que los de baja actividad escolar y bajas calificaciones.

Al-Imran (1995) en un estudio con niños y adolescentes árabes encontró que los sujetos con alta motivación al logro presentaban calificaciones mas altas.

Grande y Simons (1966 en Galindo y Ramos, op.cit.) en un estudio con estudiantes y graduados de ingeniería, encontró que los estudiantes con éxito tenían más orientación al logro, dirección de sus aspiraciones, independencia, autocontrol y altas calificaciones.

Spence y Helmreich (op. cit.) en su estudio con estudiantes universitarios encontraron que los sujetos altos en maestría y trabajo y bajos en competitividad obtenían las calificaciones más altas, seguidos de los sujetos bajos en maestría y trabajo y bajos en competitividad, después por aquellos altos en maestría trabajo y competitividad y, por ultimo, calificaciones mucho más bajas en sujetos bajos en los tres factores.

Algunos investigadores (Arel y Stahl, 1983; Belkaoui, 1986; en Geiger y Cooper, 1995) utilizando el cuestionario MNQ de Steers y Braunstein (op. cit.) han encontrado que a mayores puntajes en la necesidad de logro existe un mejor rendimiento académico en los alumnos en relación a sus promedio de calificaciones.

Chiu (op. cit.) encontró una media de .76 al correlacionar los puntajes del SAMRS con las calificaciones de niños de 23 grupos de distintos grados de primaria y secundaria; las niñas obtuvieron un promedio mas alto en calificaciones.

En México, Galindo y Ramos (1991) realizaron un estudio en jóvenes universitarios utilizando el Cuestionario de Orientación al Logro de Mehrabian (1969), adaptado por Castañeda y López (1988). Estos autores encontraron correlaciones positivas, aunque bajas ( $r=.13$ ) entre la orientación al logro y el rendimiento académico. Además, observaron que existe un decremento en el rendimiento académico conforme se avanza en el nivel escolar y que no existe relación entre la orientación al logro y el grado escolar.

### **Diferencias por Edad y Sexo en la Motivación al Logro**

La mayoría de los estudios clásicos que se han enfocado en encontrar diferencias por sexo en relación a la orientación al logro, han concluido que las mujeres obtienen puntajes menores de motivación al logro que los hombres. Se han formulado distintas explicaciones de porqué se da este fenómeno.

Según McClelland (op. cit.) estas diferencias son debidas a que ambos sexos cuentan con distintas estructuras motivacionales.

Esta hipótesis es apoyada por Hoffman (1975 en Elizur y Beck, 1994), quien indica que las diferencias pueden deberse a que los hombres están motivados por un estándar de excelencia interno, mientras que las mujeres están motivadas por motivos afiliativos y por la aprobación social.

Crandall (1963 en Huerta y Sánchez, 1996) coincide con estos autores y expone que la mujer se orienta más por necesidades de amor y aprobación, mientras que los hombres lo hacen más por necesidad de dominio de habilidades y por el alcance de logros palpables.

Elder y MacInnis (1983 en Shultz y Shultz, op. cit.) sugieren que la necesidad de logro en las mujeres se manifiesta de distintas formas dependiendo de sus metas. Encontraron que las mujeres cuyas metas están orientadas tanto a su familia como a su carrera, tienen mejores calificaciones, es más probable que terminen sus estudios y que contraigan matrimonio a una mayor edad que las mujeres con una baja necesidad de logro. Por otro lado, en las mujeres cuyas metas se orientan únicamente hacia la familia y que cuentan con una alta necesidad de logro, expresan esta necesidad en actividades relacionadas con las citas, el cortejo y el matrimonio, además, ponen mayor interés en su apariencia física que las mujeres cuya meta se orienta únicamente a su carrera.

Lipang (2000) resume dos de las razones por las cuales los puntajes de las mujeres han sido menores que el de los hombres en la orientación al logro. En primer término señala que, la motivación al logro se relaciona directamente con la ocupación que uno elige por lo que, el puntaje menor en la orientación al logro de las mujeres es debido a su menor logro ocupacional.

Esto también es expuesto por Stein y Baley (1973), para quienes la orientación al logro de cada uno de los sexos es una manifestación de las áreas de desarrollo en las que se desempeñan. Las mujeres serán más precavidas y se intimidarán más ante el posible fracaso.

La segunda razón que expone Lipang (op. cit.) indica que la motivación al logro en las mujeres está ligado a su edad y al estadio en el que se encuentren en su desarrollo psicológico.

Esta explicación es apoyada por Veroff, Reuman y Feld (1984) quienes indican que la falta de consistencia en los resultados de los estudios que buscan una relación entre orientación al logro y sexo puede ser debida a la variación en la orientación al logro de las mujeres a lo largo de su vida.

DeFour y Paludi (1995 en Scannel y Allen, op. cit.) aplicaron el MATS a 80 mujeres, 10 por cada una de las ocho décadas (adolescentes a 80 años) y encontraron que el motivo de logro no ascendía o descendía de manera continua. Los resultados indicaron que las mujeres jóvenes eran más competitivas que las mayores, sin embargo, encontraron un incremento en la motivación al logro en la etapa de su relación en que los hijos dejaban el hogar.

Reyes Lagunes (1998) encontró diferencias significativas en la subescala de maestría producida por la interacción de las variables sexo x edad. Los puntajes de las mujeres no presentan un patrón estable, se incrementan en el grupo de los 18 a los 21 años ( $\bar{x}=6.6$ ) y después disminuyen en el grupo de los 40 a los 46 años ( $\bar{x}=6.3$ ) incluso por debajo de los hombres en ese grupo de edad ( $\bar{x}=6.4$ ).

Otros autores como Gama (1986 en Elizur y Beck, 1994) sugieren que no existe una diferencia estructural en la motivación al logro de los dos sexos, y atribuyen las diferencias existentes al hecho de que la socialización femenina no facilita el desarrollo de las actitudes, conductas y atributos relacionados con el logro.

Barry, Bacon y Child (1957 en Galindo y Ramos, 1991) encontraron que cuando son niños la orientación al logro no es muy diferente entre hombres y mujeres pero, conforme se crece, las niñas socializan orientándose a la obediencia, crianza y responsabilidad en el hogar, mientras que los niños lo hacen hacia el logro de metas.

Eccles, Barber y Jozefowicz (1999 en Shultz y Shultz, op. cit.) sugieren que algunas niñas y mujeres jóvenes experimentan un conflicto durante esta etapa entre su necesidad de logro y su necesidad de ser femeninas, empáticas y cuidadoras. Estos sujetos temen tener éxito ya que esto puede llevar a ser impopulares, especialmente con los muchachos.

Como podemos observar las investigaciones sobre las diferencias de género en motivación al logro no son concluyentes. Lesser (1973 en Elizur y Beck, 1994) concluye

que pocos estudios donde se mide el logro en mujeres se pueden comparar con los estudios en hombres, y los que se pueden comparar no son consistentes.

Como resultado de un estudio realizado en Australia utilizando el MATS donde no encontraron diferencias significativas entre el sexo, la edad y la orientación al logro, Scannel y Allen (2001), apoyados en diversas investigaciones (Adams, Priest y Prince, 1985; Hayashi y Wiess, 1994; Ho y Zemaitis, 1980; Mehrabian y Blum, op. cit.), sugieren que las diferencias por sexo fueron un aspecto importante en la orientación al logro, sin embargo, actualmente se relacionan en mayor medida con las escalas de masculinidad-feminidad y no con el sexo en sí.

Ho y Zemaitis (1980 en Mehrabian, op. cit.) realizaron un estudio en el que correlacionaron el MATS de Mehrabian con el Inventario de Roles de Sexo de Bem. Encontraron que el MATS correlaciona positivamente con los puntajes de Masculinidad en hombres y con los puntajes de Masculinidad en mujeres; mientras que no correlacionaba significativamente con los puntajes de Feminidad en ninguno de los dos sexos.

Spence y Helmreich (op. cit.) utilizaron este instrumento en Estados Unidos y encontraron que los hombres obtienen calificaciones más altas en maestría y competitividad y las mujeres en trabajo. En ambos sexos, mientras más competitiva es la gente, es mayor el número de rasgos instrumentales negativos (son más dictatoriales, dominantes, agresivos, etc.) y menor el de los rasgos expresivos (ser amables, preocuparse por otros, etc.). También encontraron que, tanto la orientación a la maestría como al trabajo, se relacionan positivamente tanto de rasgos instrumentales positivos (activo e independiente) como con expresivos positivos (gentil, amable).

Estos resultados fueron confirmados por un estudio realizado por Scroth (1987) quien utilizó tanto el TAT como el WOFO en estudiantes universitarios y encontró que los hombres obtienen un puntaje mayor de n de logro que las mujeres. Además cuentan

con puntajes más altos en las escalas de maestría y competitividad, mientras que las mujeres obtienen puntajes más altos en la escala de trabajo.

La explicación que Spence y Helmreich (op. cit.) dan a estas diferencias es que la estructura de motivos de logro es básicamente la misma para ambos sexos, así, existirán diferencias cuantitativas más que cualitativas en algunas dimensiones de la motivación al logro.

En México, Díaz-Loving et al. (op. cit.) aplicaron el EOL a una muestra de sujetos entre 16 y 38 años en la Ciudad de México. Entre los resultados obtenidos, observaron que los hombres obtenían puntajes más altos en competitividad. Además, encontraron que la maestría y el trabajo están altamente relacionados entre sí y en menor grado con la competitividad. Que los hombres y las mujeres altos en maestría y trabajo tienden a obtener puntajes altos tanto en masculinidad como feminidad, es decir, cuentan con características instrumentales y expresivas positivas, mientras que las personas con una orientación a la competitividad son instrumentales y poco expresivas.

La Rosa (1986) encontró diferencias significativas por sexo en primogénitos, donde las mujeres obtuvieron puntajes mayores en maestría y los hombres en competitividad y trabajo.

Huerta y Sánchez (op. cit.) aplicaron el cuestionario EOL a jóvenes universitarios titulados y no titulados, encontrando que las mujeres obtienen puntajes más altos en la escala de maestría que los hombres, mientras que no encontraron diferencias en los puntajes de las escalas de trabajo y competitividad.

Andrade y Reyes-Lagunes (1996) aplicaron la versión corta del cuestionario EOL desarrollado por Díaz-Loving et al. (op. cit.) a un grupo de estudiantes de secundaria y preparatoria. Encontraron que las mujeres contaban con puntajes mayores en maestría y menores en competitividad. No encontraron diferencias en el factor trabajo, lo que representa el único dato distinto al reportado por Díaz-Loving et al. (op. cit.)

Reyes Lagunes (1998) realizó un estudio en el que aplicó su escala a un grupo de sujetos hombres y mujeres de 15 a 47 años de edad. Los resultados mostraron diferencias estadísticamente significativas donde las mujeres obtuvieron puntajes ligeramente más altos en las escalas de trabajo ( $\bar{x}=5.7$  vs.  $\bar{x}=5.6$ ) y maestría ( $\bar{x}=6.45$  vs.  $\bar{x}=6.3$ ), mientras que los hombres obtuvieron puntajes más altos en competitividad ( $\bar{x}=4.8$  vs.  $\bar{x}=4.3$ ).

En lo que se refiere a las diferencias por edad, Prohaska, Parham y Teitelman (1984 en Mehrabian, op. cit.) realizaron un experimento en el cual aplicaron la Escala de Tendencia al logro de Mehrabian a dos grupos; el primero conformado por mujeres adultas (60 a 84 años) y el segundo de mujeres jóvenes (18 a 28 años). Encontraron que el grupo de mujeres adultas tenían un puntaje significativamente más bajo que el grupo de mujeres jóvenes. Además concluyeron que las mujeres adultas contaban con menos expectativas de éxito, tenían puntajes más bajos en tareas de razonamiento y en descubrir patrones escondidos.

Otros estudios también han mostrado que la orientación al logro declina con la edad (Buhler, Brind y Homer, 1968; Fultz y Herzog, 1991; Jing, 1995; Mehrabian, 1995; Mehrabian y Blum, op. cit. en Scannel y Allen, 2001). Sin embargo, como se señaló anteriormente Veroff, Reuman y Feld (1984) reportan que el patrón de motivación cambia con la edad, pero el patrón de cambio difiere de un género a otro.

Reyes Lagunes (op. cit.) encontró diferencias estadísticamente significativas en la relación entre las subescalas de maestría, trabajo y competitividad y la edad. En la escala de trabajo los sujetos del grupo de mayor edad obtuvieron puntajes más altos ( $\bar{x}=5.7$ ) que los sujetos del grupo de menor edad ( $\bar{x}=5.4$ ). En la escala de competitividad los sujetos del grupo de menor edad obtuvieron puntajes menores ( $\bar{x}=4.75$ ) que los sujetos del grupo de mayor edad ( $\bar{x}=4.4$ ). Los puntajes de la escala de maestría no fueron estables en relación al grupo de edad, se encontraron puntajes menores en los grupos extremos (De 15-17 años,  $\bar{x}=6.3$  y de 40-46 años,  $\bar{x}=6.3$ );

mientras que los grupos de edad intermedios se obtuvo un puntaje relativamente mayor (18-21,  $\bar{x}$ =6.5 y de 24-30,  $\bar{x}$ =6.45).

### **Motivación al Logro y Nivel Socioeconómico**

Existen un gran número de estudios que señalan la relación entre el nivel socioeconómico de los sujetos o sus padres, en el caso de los niños, y su motivación al logro.

Chopra (1967 en Galindo y Ramos, op. cit.) realizó un estudio en la India y encontró que los estudiantes con alta orientación al logro tenían padres con más alto nivel educativo, con estatus ocupacional más alto, ingresos familiares altos, mejores casas y que la familia estaba constituida por pocos elementos, con un ambiente familiar culturalmente más alto y estimulante.

Scannel y Ailen (op. cit) realizan un estudio en el que encuentran que los sujetos con un bajo nivel de escolaridad obtienen puntajes más bajos en orientación al logro. Los gerentes, administradores y profesionistas, obtuvieron un puntaje significativamente mayor que los comerciantes, técnicos y obreros calificados y no calificados.

En un estudio longitudinal Cassidy y Lynn (1991) encontraron que los antecedentes familiares y socioeconómicos son predictores de la motivación al logro. Cassidy (2000) utilizando tanto el WOFO de Spence y Helmreich (op. cit.) como el Cuestionario de Motivación al Logro de Cassidy y Lynn (op. cit.) encontró que las familias más pequeñas, donde por lo menos uno de los padres trabaja y donde la ocupación de los padres refleja un nivel socio-económico más alto se relacionan con puntajes más altos tanto en bienestar subjetivo como en motivación al logro. Este estudio fue confirmado por Galejis, King y Hegland (1987 en Cassidy, 2000).

Bal (1988) mostró que los niños que eran hijos de madres con empleo contaban con mayores puntajes de motivación al logro que los que eran hijos de madres desempleadas.

Blake (1991) realizó una revisión de distintos estudios tanto en niños (Claudy, 1979; Polit y Falbo, 1997, Terhune, 1974), como en adultos (Blake, 1957, 1976) y concluyó que existe una relación positiva entre el nivel socioeconómico y la orientación al logro.

## Evitación al Éxito

### Origen del concepto Evitación al Éxito

El concepto de temor al éxito fue introducido por Horner (1972) como una dimensión más de la motivación al logro. Esta autora proponía que como resultado del aprendizaje de roles, la mujer había desarrollado la creencia de que las situaciones de logro son incompatibles con su feminidad y se encuentran asociadas con consecuencias socialmente negativas.

Estas expectativas tenían como resultado el desarrollo de un motivo que Horner (op. cit.) describió como "una disposición de la personalidad a sentir ansiedad por alcanzar el éxito; este motivo es latente, estable y adquirido en las primeras etapas de la vida" (pag. 159).

Horner (op. cit.) introdujo la noción del motivo de evitar el éxito (o temor al éxito como se le llama alternativamente) dentro del contexto de la teoría de logro de McClelland y Atkinson revisada anteriormente; de acuerdo con este referente desarrollo un método para medir la evitación al éxito que también estaba basado en el Test de Apercepción Temática (TAT).

El procedimiento de Horner (op. cit.) consistía en presentar a los sujetos claves verbales (a diferencia de las laminas utilizadas por McClelland. El estudio consistió de dos sesiones separadas. En la primera, los estudiantes completaron una historia en torno a una situación de logro. Ochenta y ocho hombres lo hicieron ante un modelo masculino (John) y noventa mujeres a un femenino (Anne). La historia refería lo siguiente: "Al término del curso del primer año de la escuela de medicina, Anne/John se encuentran en el primer lugar de aprovechamiento de su clase..."

La evitación del éxito se registro si la respuesta de los sujetos contenía alguno de los siguientes temas:

- a) Expectativa de consecuencias negativas como rechazo social o perdida de feminidad.
- b) Actividad instrumental ausente.
- c) Expresión de conflicto en torno al éxito.
- d) Rechazo de responsabilidades para obtener el éxito.
- e) Presentar inadaptación a situaciones de éxito.

En la segunda sesión, los estudiantes se asignaron al azar a una de las tres siguientes condiciones experimentales:

- a) No competitiva : los sujetos trabajaron solos.
- b) Competencia entre los dos sexos : los sujetos trabajaron en parejas.
- c) Competencia contra el mismo sexo : los sujetos trabajaron en grupos de sexo homogéneo.

Horner (op. cit.) señalaba que cuando existen situaciones de competencia es más común que la evitación al éxito se desarrolle en mujeres que en hombres, ya que en el sexo femenino logro y feminidad son altamente excluyentes. Así, la mujer experimenta ansiedad ante el fracaso y ante el éxito, en el primer caso por no poder superar su estándar de realización o ejecución, y en el segundo, por desviarse de las expectativas sociales que define su rol sexual.

De acuerdo con Espinosa (1999) esta idea de ansiedad ante las situaciones de logro se mantiene como una variable implícita en la mayoría de las concepciones en torno a este constructo.

Tresemmer (1974) sugirió que la evitación del éxito refleja fundamentalmente la preferencia por un trabajo basado en un estándar propio de excelencia, distinto de otro

estándar basado en la competencia interpersonal. Esto permite suponer, que la elección de un estándar no competitivo es preferido por percibirse menos amenazante.

Espinosa (op. cit.) señala que otra idea que es recurrente en las definiciones de evitación al éxito es la de desajuste social.

Zuckerman y Wheeler (1975) definen a la evitación al éxito como el grado de apego apropiado a lo esperado socialmente para cada sexo. Lockheed (1975) y Condry y Dyer (1976 en Castillo y Maldonado, 1996) afirman que cuando existe un desvío de la norma cultural propia de cada sexo, esto conlleva a enfrentar consecuencias negativas, especialmente en el sexo femenino.

Según Balkin (1987 en Espinosa, op. cit.) las consecuencias negativas que proceden al desvío de esta norma serán el rechazo y la desaprobación social.

Para Hoffman (1974) el temor a ser rechazado o desaprobado por personas significativas como los padres o los amigos será determinante en la aparición de la evitación al éxito.

Esta afirmación es confirmada por Yamauchi (1986), quien señala que una de las consecuencias indeseables que caracterizan a la evitación al éxito será la pérdida de afiliación (específicamente la pérdida de afecto o de estima de terceros).

Pfost y Fiore (1990) concluyen que el temor al éxito ocurre en personas, especialmente en mujeres, quienes se esfuerzan en logros en campos no tradicionales y sufren las consecuencias sociales negativas por no ser preferidos por sus amigos o parientes cercanos. De acuerdo a estos autores el conflicto es más entre el esfuerzo de logro y las expectativas de reacciones negativas sociales, que concebirlo como una desviación cultural de la conducta de género.

De esta forma la angustia no es producida únicamente por la inseguridad de lograr lo que quieren en base a su capacidad, sino que también era provocada por las posibles consecuencias negativas ligadas al desvío de las expectativas sociales, como podrían ser: el miedo a ser socialmente rechazada, ser malas candidatas para ser elegidas por el sexo opuesto o el miedo a quedarse aisladas.

Horner (op. cit.) encontró que las mujeres que obtuvieron un puntaje alto de miedo al éxito optaron por ocupaciones sencillas y femeninas como por ejemplo: amas de casa, madre, enfermera, maestra, para que su feminidad permaneciera intacta. Estos estudios descubrieron que, debido a la confusión respecto a su identidad, las mujeres presentan una tendencia a disminuir su valía y aptitudes, eligiendo la comodidad y la seguridad y dejando de lado el esfuerzo por alcanzar lo que desean.

La forma de conceptuar a la evitación al éxito como una respuesta situacional, no ha sido compartida por todos los investigadores. Por ejemplo, Daniels, Alcorn y Kazeiskis (1981) definen la evitación al éxito en términos de una inseguridad básica susceptible de ser generalizada por la persona a diferentes ámbitos y circunstancias de su vida.

Anderson (1978) la define como un problema de conflicto, una ambivalencia de conducta entre aproximación y evitación indefinida y general en la persona y no propiamente hacia el éxito.

Espinosa y Reyes Lagunes (1990), al validar su instrumento para la población mexicana consideraron, debido a los resultados obtenidos, no seguir denominando temor al éxito, ya que no es el éxito a lo que se teme, sino a las consecuencias negativas que al buscarlo se pudieran dar, por lo cual se prefirió referirse a este fenómeno como una disposición actitudinal de evitación (no de temor) del éxito.

Espinosa (op. cit.) identifica a la evitación al éxito como una forma de enfrentamiento ante el medio, lo define como un rasgo estable de personalidad caracterizado por una respuesta inhibitoria.

Revisando las investigaciones anteriores, aunada a la de Espinosa, Pick y Reyes (1988), Espinosa (1989) propone la existencia de dos factores que conforman la evitación al éxito:

- I. Inseguridad de Logro: Se conceptualiza como la sensación de insuficiencia de recursos propios para lograr el éxito.
- II. Dependencia de evaluación social: Se conceptualiza como la subordinación que realiza la persona a su grupo social, con respecto a la evaluación de sus logros.

De acuerdo a Espinosa (op. cit.) la inseguridad y la dependencia son variables que provocan inestabilidad emocional y conflicto en el individuo lo cual dificulta su satisfacción y su bienestar.

### **Medición de la Evitación del Éxito**

La medición original de la evitación al éxito por parte de Horner (1968 en Horner, 1972) utilizando una prueba proyectiva fue criticada por algunos autores (Condry y Dyer, 1976; Griffone, 1977; Zuckerman y Wheeler, 1975) por carecer de especificidad situacional y por carecer de una adecuada validez y confiabilidad.

Se desarrollaron diversos instrumentos objetivos para medir este constructo, la mayoría de ellos desarrollados en los Estados Unidos. Algunos de estos instrumentos partieron de una idea de unidimensionalidad, entre ellos, se encuentran los siguientes:

Good y Good (1973) realizan un instrumento válido para estudiantes con una confiabilidad de .81, conformado por 29 reactivos con respuesta dicotómica.

Zuckerman y Allison (1976) construyen un instrumento compuesto por 27 reactivos con siete opciones de respuesta que va de totalmente de acuerdo a totalmente en desacuerdo, válido para estudiantes, con una confiabilidad de .69.

Ho y Zemaitis (1981) desarrollan el "Concern over negatives consequences of success scale (CONCOS), que está compuesto por 27 reactivos, validado para la población estudiantil.

Otros investigadores han desarrollado instrumentos partiendo de la multidimensionalidad del constructo, entre ellos se encuentran:

Pappo (1972) construye un instrumento compuesto por 83 reactivos que conforman cinco dimensiones: inseguridad, preocupación por la competencia, preocupación por ser evaluado, repudio hacia la competencia y conducta de autosabotaje. Cuenta con una confiabilidad de .81 y es válido para la población estudiantil.

Cohen (1974 en Ishiyama y Chabassol, 1984) desarrolla la "Fear of success scale" que es válida para estudiantes y presenta una confiabilidad de .90. Consta de nueve factores: ansiedad al expresar necesidades y preferencias, repugnancia hacia la competencia, bajo nivel de concentración, indecisión, temor a la pérdida de control, hipocresía en su expresión conductual, ansiedad al ser el centro de atención, preocupación por la competencia interpersonal y evaluación y preocupación por encontrarse por debajo del nivel de efectividad requerido.

Ishiyama y Chabassol (1984) construyen un instrumento constituido por 18 reactivos distribuidos en tres dimensiones que miden consecuencias sociales del éxito académico: temor a las reacciones negativas de compañeros, temor a recibir halagos y temor a incrementar responsabilidades y expectativas para continuar el éxito académico. Cuenta con una confiabilidad de .90.

En México, ante la carencia de un instrumento válido y confiable que midiera la evitación al éxito, Espinosa, Pick y Reyes (1989) desarrollan un escala conformada por 17 reactivos con 3 opciones de respuesta (casi siempre, a veces y casi nunca) que conforma dos factores: inseguridad de logro y dependencia de la evaluación social para el logro, con una confiabilidad de .80 y .72 respectivamente.

Espinosa (1999) revalida este instrumento en la Ciudad de Puebla obteniendo los mismos factores que la escala anterior con una confiabilidad de .79 para inseguridad de logro y de .77 para dependencia de evaluación social.

Reyes Lagunes (1998) con base a los instrumentos anteriores desarrolla una escala tipo Likert pictórica con siete opciones de respuesta que también cuenta con los factores de inseguridad de logro y dependencia de evaluación social. La escala cuenta con una confiabilidad de .89.

### **Evitación al éxito y temor al fracaso**

Diversos autores (Horner, 1972; Hyland y Manzini, 1985; Sadd, 1978; Steinberg, 1983; Yamauchi, 1982) han abordado la relación entre el la evitación al éxito y el temor al fracaso, sin embargo Gelbort y Winer (1985) han señalado que existe poca validez de discriminación entre ambos constructos.

Sancho y Hewitt (1990) concluyen que el temor al éxito predice la reacción negativa al fracaso pero no al éxito y que, en realidad, el temor al éxito mide el temor al rechazo social.

De acuerdo a Espinosa (op. cit.) el temor al fracaso y la evitación al éxito difieren en la experiencia de la expectativa, así en el temor al fracaso la expectativa es en torno a fracasar y en la evitación al éxito en torno al éxito. Para este autor ambos constructos comparten el temor a la pérdida de estima como una dimensión común. Mientras que, en el temor al fracaso la pérdida de estima depende de un censor normativo de

excelencia, que pudiera ser interno o externo, en la evitación al éxito la autoestima depende de expectativas valorativas introyectadas de pérdida de afecto, cuyo resultado es la experiencia interna de ridículo. Ambos fenómenos se presentan inevitablemente juntos y van relacionados en todos los eventos de logro, lo cual podría explicar el porqué de su baja discriminación entre si.

### **Evitación al Éxito y Motivación al Logro**

Zuckerman y Allison (1976), Zuckerman y Larrance (1980); Ho y Zemaitis (1981) y Ray (1984), reportan una correlación baja negativa (-.20) entre la evitación al éxito y la motivación al logro, tanto con muestras de hombres como de mujeres, así, ante menor motivación al logro, mayor evitación al éxito.

Piedmont (1988) considera que la relación específica entre estos constructos depende de la interacción específica que se da entre ellos, en función de la variación que presentan ambos fenómenos.

Espinosa (1989) reporta una correlación positiva entre la dimensión de competencia del instrumento de Orientación al Logro de Díaz-Loving, Andrade y La Rosa (1989) y el factor de dependencia de evaluación social de la escala de Espinosa, Pick y Reyes (1989). Estos resultados los explica con base a la teoría de comparación social de Festinger (1954 en Díaz Loving et al., op. cit.) que señala que las personas tienden a analizar sus capacidades y opiniones a través de la comparación con los demás.

### **Diferencias por edad y sexo en Evitación al Éxito**

En relación a las diferencias por sexo en la evitación al logro, Horner, 1968 en Horner, op. cit.) reportó que el 65% de las mujeres y solo el 9.1% de los hombres presentan este fenómeno.

Tresemmer (1974) encuentra que de 61 estudios al respecto en promedio se encuentra mayor evitación al éxito en mujeres. Zuckerman y Wheeler (1975) al revisar 21 estudios confirman esta tendencia.

Hoffman (1977) afirma una tendencia hacia el incremento de este fenómeno en hombres y un aparente decremento en las mujeres. Gelbort y Winer (1985) reportan mayor porcentaje en hombres usando instrumentos proyectivos, pero mayor en las mujeres al aplicar instrumentos objetivos.

Por otro lado, Ho y Zemaitis (1981), Hyland y Manzini (1985), Ishiyama (1984), Kearney (1984), y Yamauchi (1986) no encuentran diferencias por sexo. Ishiyama y Chabassol (1990) reportan que los primogénitos presentan significativamente menor temor a las consecuencias de éxito académico, se preocupan menos por ello y en cambio se preocupan por recibir atención social positiva y por mayores éxitos.

En México, Espinosa, Pick y Reyes (1989) reportan diferencias significativas por sexo en el factor inseguridad de logro de su escala, donde las mujeres presentan mayor inseguridad de obtener éxitos que los hombres. Los autores explican estas diferencias en base a la falta de oportunidad con la que cuenta la mujer mexicana en una sociedad donde aun presenta un papel de subordinación en relación al hombre.

Espinosa (1999) en un estudio con estudiantes universitarios de la Ciudad de México y Puebla reporta puntajes mas altos en mujeres tanto en el factor dependencia de evaluación social como en el de inseguridad de logro, siendo los hombres mayores (23 a 25 años) los que cuentan con un menor puntaje y las mujeres adolescentes (17 a 20 años) las que cuentan con el mayor puntaje en ambas escalas. De acuerdo a este autor, estos resultados no son solo debidos a un distinto proceso de socialización, sino que también pueden referirse a la experiencia de rol diferenciado y acumulado al cual se tiene oportunidad de acceder, vivenciar y desempeñar culturalmente según sea el sexo del aspirante.

Espinosa (1999) también reporta una disminución en el puntaje de la media de inseguridad de logro en las mujeres de un primer estudio realizado en 1989 ( $\bar{x}=20.25$ ) comparada con el estudio de 1999 ( $\bar{x}=19.82$ ).

Diversos estudios apoyan la idea de reducción de la evitación al éxito conforme aumenta la edad, entre ellos se encuentran los de Ishiyama y Chabassol (1985) y Monahan, Kuhn y Shaver (1974).

Moore (1974) utilizando una muestra de hombres y mujeres con un rango de edad entre 18 y 50 años reporta un decremento en la evitación al éxito conforme aumenta la edad.

Por su parte Freilino y Hummel (1985) reportan mayor evitación al éxito en mujeres comparado con hombres cuando son jóvenes, presentando una tendencia a desaparecer estas diferencias conforme aumenta la edad.

Ishiyama y Chabassol (1984) utilizaron su escala de evitación al éxito académico y compararon los puntajes de adolescentes que cursaban el séptimo, octavo, noveno, décimo, onceavo y doceavo grado. Encontraron que los alumnos del grupo de séptimo y octavo grado presentaban puntajes significativamente más altos en la escala que los alumnos que cursaban el noveno y el décimo grado y éstos, a su vez, puntajes más altos que los alumnos pertenecientes al onceavo y doceavo grado.

Se han propuesto varias razones que tratan de explicar estas inconsistencias. Para Tresemer (1974) las diferencias se deben a aspectos metodológicos tales como el sistema de codificación usado en los estudios o bien, debido a las diferentes características de las muestras y su forma de selección.

Para Ishiyama y Chabassol (1985), Zuckerman y Wheeler (1975) el origen de tales inconsistencias se debe a las características de los instrumentos de medición como: confiabilidad, validez, instrucciones de aplicación, etc.

Los resultados de Espinosa (1990) en México, permiten apreciar que la evitación al éxito es una tendencia estable. De acuerdo a Espinosa, Pick y Reyes (1988) se aprecia una mayor puntuación de evitación al éxito en jóvenes de 20 años comparados con los de mayor edad, por lo que se aprecia una tendencia de reducción conforme aumenta la edad.

Estos resultados podrían reflejar la relación entre la evitación al éxito con la etapa de transición de adolescente a adulto, etapa que como revisamos en los capítulos anteriores, esta caracterizada por la definición de la identidad sexual, conflicto de roles, adquisición del rol sexual, no claridad de metas, etc. Todos estos aspectos se definen conforme aumenta la edad y disminuyen factores como la ansiedad y la inseguridad personal que experimentan ambos sexos.

Estos hallazgos permiten suponer el papel predominante que cumple el aprendizaje y la aparición de la evitación al éxito en los primeros años de la vida adolescente por ser la afirmación de sus capacidades un aspecto importante de su identidad.

Como puede observarse en los antecedentes, la mayor parte de las investigaciones que se han realizado al respecto provienen de culturas muy diferentes a la nuestra; en general, de culturas individualistas en las cuales las metas y necesidades personales son prioritarias con relación a las de los demás, ponen énfasis en el análisis racional de las ventajas y desventajas de mantener una relación. Mientras que, en las culturas colectivistas, a la cual pertenecemos, las necesidades personales son sacrificadas con tal de satisfacer las metas del grupo y se pone énfasis en las relaciones interpersonales independientemente de sus ventajas o desventajas

## Método

### Justificación

Se han realizado distintas investigaciones en el mundo (Al-Imran, 1995; Arel y Stahl, 1983; Belkaoui, 1986; Brandstatter y Gollwitzer, 1994; Metha, 1967; Walberg, 1996) que estudian la relación que presenta la orientación al logro con el rendimiento académico en adolescentes utilizando instrumentos unidimensionales; la mayoría de ellos han encontrado que entre mayor es el puntaje en orientación al logro existe un mayor rendimiento académico de los estudiantes medido a través de las calificaciones obtenidas durante el periodo escolar.

Debido al cuestionamiento de diversos autores (Cassidy y Lynn, 1989; Díaz-Loving, Andrade y La Rosa, 1989; Jackson, Ahmed y Heapy, 1976; Spence y Helmreich, 1978) acerca de la unidimensionalidad de la orientación al logro, se han llevado a cabo otras investigaciones que utilizan instrumentos multidimensionales que miden este constructo y han buscado alguna relación con el rendimiento académico, como la de Spence y Helmreich (1978) quienes utilizaron un instrumento integrado por 3 factores (maestría, trabajo y competitividad) en una muestra de jóvenes universitarios, encontrando que los sujetos altos en maestría y trabajo y bajos en competitividad obtienen las calificaciones más altas, seguidos de los sujetos bajos en maestría y trabajo y bajos en competitividad, después por aquellos altos en maestría trabajo y competitividad y, por último, calificaciones mucho más bajas en sujetos bajos en los tres factores.

En México, aunque se han realizado algunos estudios utilizando escalas multidimensionales que miden la orientación al logro (Andrade y Reyes Lagunes, 1996; Díaz-Loving, Andrade y La Rosa, 1989; Huerta y Sánchez, 1996; Reyes Lagunes, 1998) ninguno de ellos ha considerado la relación con el rendimiento académico en adolescentes. Únicamente se han realizado investigaciones como la de Galindo y Ramos (1991) en jóvenes adultos utilizando un instrumento que considera a la

orientación al logro como integrada por una sola dimensión. Estos autores encontraron correlaciones positivas, aunque bajas ( $r=.13$ ) entre la orientación al logro y el rendimiento académico. Además, observaron que existe un decremento en el rendimiento académico conforme se avanza en el nivel escolar y que no existe relación entre la orientación al logro y el grado escolar.

En lo que se refiere a la evitación al éxito, algunos de los estudios reportados se han realizado en adolescentes (Espinosa, 1999; Ishiyama, 1984; Ishiyama y Chabassol, 1990), sin embargo, de nuevo, ninguno de ellos se han interesado por la relación entre esta variable y el rendimiento escolar en adolescentes.

En primer término se intentó conocer que factores de ambas escalas se encuentran relacionados con el rendimiento académico de los estudiantes y si son los mismos que los obtenidos en otras culturas.

También se estudiaron las posibles diferencias por sexo en ambas escalas y si estas diferencias eran las mismas que las obtenidas en estudios realizados en México con jóvenes adultos (Andrade y Reyes-Lagunes, 1996; Díaz-Loving, Andrade y La Rosa, 1989; Espinosa, Pick y Reyes, 1989; Espinosa, 1999; Huerta y Sánchez, 1996; Reyes Lagunes, 1998).

Por último se buscó confirmar en la muestra de adolescentes mexicanos los resultados de varios autores (Bal, 1988; Blake, 1991; Cassidy y Lynn, 1991; Chopra, 1967; Galejis, King y Hegland, 1987; Scannel y Allen, 2001) acerca de la relación positiva existente entre el nivel socioeconómico y la orientación al logro.

## Objetivo

El objetivo de esta investigación fue conocer la relación que guardan la orientación al logro, la evitación al éxito, el sexo, el grado escolar y el nivel socioeconómico con el rendimiento escolar de los adolescentes que se encuentran cursando actualmente el nivel secundaria en la Ciudad de México.

De lo cual se derivaron los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar qué factor de la orientación al logro prevalece en los adolescentes mexicanos que estudian la escuela secundaria.
2. Identificar qué factor de la evitación al éxito prevalece en los adolescentes mexicanos que estudian la escuela secundaria.
3. Identificar de qué forma la orientación al logro, la evitación al éxito, el sexo, el grado escolar y el nivel socioeconómico se intercorrelacionan y a su vez como se relacionan con el rendimiento académico de los adolescentes mexicanos.
4. Identificar cual(es) de las variables independientes de carácter atributivo (sexo, grado escolar y nivel socioeconómico) producen diferencias significativas en las dimensiones de Orientación al Logro y Evitación al Éxito.
5. Identificar si el rendimiento escolar y sus relaciones con las variables independientes de carácter atributivo (sexo, grado escolar y nivel socioeconómico) producen diferencias significativas en las dimensiones de Orientación al Logro y Evitación al Éxito.

## Tipo de Estudio

- a) Exploratorio ya que se pretendió abordar temas ya conocidos pero enfocados en adolescentes mexicanos.
- b) Correlacional: Ya que se buscó establecer el grado y el tipo de relación entre las variables de interés.

## **Variables**

### **a) Variables independientes de carácter atributivo**

**RENDIMIENTO ESCOLAR:** Son las calificaciones o resultados escolares obtenidos por un alumno mediante evaluaciones de aprovechamiento o desempeño durante un determinado periodo escolar. En este estudio se tomó el puntaje del promedio final de las calificaciones de todas las materias que curso el alumno durante el ultimo año escolar.

Los promedios finales de cada uno de los alumnos proporcionados por las escuelas a las que pertenecían, se distribuyeron en 3 grupos:

- a) Rendimiento Escolar Bajo: Integrado por los estudiantes cuyo promedio final estaba en el rango de 5.0 a 7.4.
- b) Rendimiento Escolar Medio: Integrado por los estudiantes cuyo promedio final estaba en el rango de 7.5 a 8.9.
- c) Rendimiento Escolar Alto: Integrado por los estudiantes cuyo promedio final estaba en el rango de 9.0 a 10.0.

**SEXO:** Masculino y Femenino

**GRADO ESCOLAR:** Primero, segundo y tercero de secundaria

**NIVEL SOCIOECONÓMICO:** Se determinó a partir de la escolaridad y la ocupación del padre o de la persona que funja como sostén de la casa donde vive el adolescente, según el procedimiento de Havighurst (1965 en Ferreira, 1985) adaptado por Reyes Lagunes (1974). (Ver Apéndice A).

### **b) Definición conceptual de las variables dependientes**

**EVITACIÓN AL ÉXITO:** Contracción o paralización de la acción hacia el logro de algún aspecto que se desea independientemente del nivel de excelencia pretendido y cuyo esfuerzo de consecución se inhibe por temer las consecuencias sociales negativas (Espinosa, 1989).

**ORIENTACIÓN AL LOGRO:** 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 (Ach, 1910).

### **c) Definición operacional de las variables dependientes**

**EVITACION AL ÉXITO:** Puntaje obtenido en ambos factores de la escala de evitación al éxito de Reyes Lagunes (1998).

**ORIENTACIÓN AL LOGRO:** Puntaje obtenido en los tres factores de la escala de Orientación al Logro (Reyes Lagunes, 1998).

### **Sujetos**

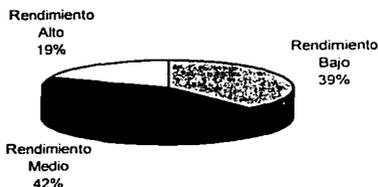
Se estudiaron 445 sujetos (227 mujeres y 218 hombres) seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Los sujetos eran adolescentes que se encontraban cursando la escuela secundaria en la Ciudad de México, cuyas edades van de los 12 a los 18 años, con una media de edad de 15 años.

De estos sujetos, el 34.4% cursaba el primer año de secundaria, el 33.9% el segundo año y el 31.7% el tercer año de secundaria. Su distribución se presenta en la Tabla I.

	PRIMERO DE SECUNDARIA	SEGUNDO DE SECUNDARIA	TERCERO DE SECUNDARIA	TOTAL
HOMBRES	78	70	70	218
MUJERES	75	81	71	227
TOTAL	153	151	141	445

**Tabla 1:** Distribución de la muestra por sexo y grado escolar.

Se obtuvieron los promedios finales de las calificaciones de 372 sujetos de la muestra de adolescentes que cursaban el nivel secundaria. De estos el 38.7% (144) pertenecía al grupo de promedio bajo (de 5.0 a 7.4), el 42.2% (157) al grupo de promedio medio (de 7.5 a 8.9) y el 19% (71) al grupo de promedio alto (de 9.0 a 10.0). (ver Gráfica 1). La media aritmética de las calificaciones fue de 7.9 con una desviación estándar de 1.07.



**Gráfica 1:** Distribución del promedio de los adolescentes estudiados.

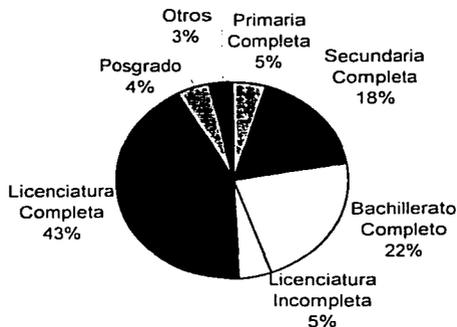
También se obtuvieron las frecuencias y los porcentajes tanto de hombres como de mujeres en relación a su rendimiento académico (Ver Tabla 2). Los resultados indican que existe un mayor porcentaje de hombres (48.9%) en el grupo de rendimiento bajo, mientras que el mayor porcentaje de mujeres (42.0%) se encuentra en el grupo de

rendimiento medio. En el caso de grupo de rendimiento alto, el porcentaje de mujeres (25%) es el doble que el de hombres (13%).

	Hombres		Mujeres	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Rendimiento Bajo	90	48.9 %	62	32.9 %
Rendimiento Medio	70	38.0 %	79	42.0 %
Rendimiento Alto	24	13.0 %	47	25.0 %

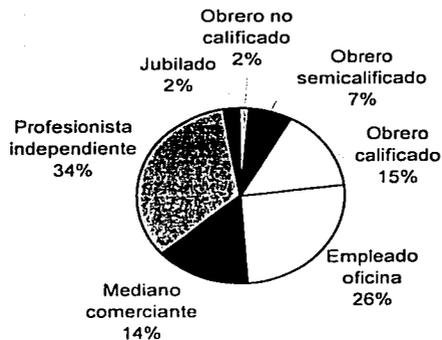
**Tabla 2:** Distribución de la muestra por sexo y rendimiento académico

También se recolectaron datos sobre la escolaridad y la ocupación del sostén de la casa, encontrando que un 43% (163) tienen como escolaridad el nivel de licenciatura completa, seguido del bachillerato completo con el 22% (83) de la población, mientras que el 18% (66) cuentan con secundaria completa. Solo un 4% de los padres cuentan con estudios a nivel posgrado (ver Gráfica 2).



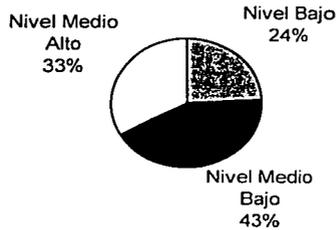
**Gráfica 2:** Distribución de la escolaridad del sostén de la casa.

En cuanto a la ocupación de quienes son reportados como el sostén de la casa el 34% (135) son profesionistas independientes (Ver Gráfica 3), seguido de un 26% (102) que se desempeñan como oficinistas, pequeños comerciantes o empleados federales, mientras que el 15% son obreros calificados y el 14% son mediano comerciantes, profesionistas asalariados o jefes de oficina.



**Gráfica 3:** Distribución de la ocupación del sostén de la casa.

En lo que se refiere al nivel socioeconómico de los sujetos y su familia (Ver Grafica 4) el 24% (94) de los sujetos pertenecen al grupo del nivel bajo, el 43% (167) al grupo de nivel medio bajo y el 33% (130) al nivel medio.



**Gráfica 4:** Distribución por nivel socioeconómico del estudiante y su familia.

## Instrumentos

Escala de Orientación al Logro (Reyes Lagunes, 1998) La escala tipo Likert pictórica con siete opciones de respuesta, con una confiabilidad alpha mayor a .85, consta de 42 reactivos redactados en forma positiva que integran cuatro factores:

**Factor 1: Trabajo.** Consta de 13 reactivos como "No descanso hasta que las cosas que debo hacer queden terminadas" o "Soy ordenado en las cosas que hago", con una confiabilidad de .85

**Factor 2: Competitividad.** Consta de 12 reactivos como "Lo importante para mi es ganar" o "Me esfuerzo por ganar", con una confiabilidad de .85.

**Factor 3: Maestría.** Consta de 9 reactivos como: "Si hago un buen trabajo me causa satisfacción" o "Me siento satisfecho cuando supero mis ejecuciones previas", con una confiabilidad de .80.

*Factor 4: Negación de reacciones negativas ante la competitividad.* Consta de 8 reactivos como "Me disgusta cuando alguien me gana" o "Disfruto cuando el trabajo de los demás se ve mal junto al mío", con una confiabilidad de .83.

*Escala de Evitación al Éxito (Reyes Lagunes, 1998)* La escala tipo Likert pictórica con siete opciones de respuesta, con confiabilidad alpha de 0.83, consta de 17 reactivos redactados en forma positiva que integran dos dimensiones:

*a) Inseguridad de Logro:* Que consta 11 reactivos tales como: "soy tímido al demostrar de lo que soy capaz", "me atemoriza mi falta de experiencia para lograr cosas", con una confiabilidad de .84.

*b) Dependencia de evaluación social:* Que consta de 6 reactivos tales como: "me preocupa la opinión de otros sobre mis logros", "busco la aprobación antes de emprender algo", con una confiabilidad de .82.

### **Procedimiento**

Como parte del proyecto CONACYT "Desarrollo de la Personalidad del Adolescente: Un estudio longitudinal" dirigido por la Dra. Isabel Reyes Lagunes, se acudió a cinco escuelas secundarias del D.F. con el fin de pedir autorización a la dirección de las mismas para la aplicación del instrumento a los alumnos. Se explicó la importancia de la investigación tanto teórica como aplicada, y se solicitó a los directivos de las instituciones que se proporcionaran los promedios finales de las calificaciones de los alumnos de los grupos seleccionados. Una vez realizado este paso, se procedió a la aplicación de los instrumentos de forma colectiva y anónima y la obtención de los promedios. Finalmente al término de la investigación, se envió un reporte de la misma a cada dependencia que colaboró con la investigación.

## **Análisis Estadístico**

Con la finalidad de dar respuesta a las preguntas formuladas se llevó a cabo el siguiente tratamiento estadístico:

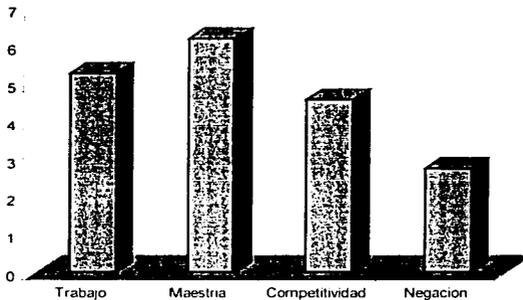
- Análisis de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión.
- Análisis de Correlación de Spearman incluyendo las variables sexo, grado escolar, nivel socioeconómico, rendimiento académico y cada uno de los factores de ambas escalas.
- Análisis de varianza de tres vías para las variables sexo, grado escolar y nivel socioeconómico para cada uno de los factores de ambas escalas.
- Análisis de varianza de dos vías para la variables rendimiento académico y cada una de las variables independientes de carácter atributivo (sexo, grado escolar y nivel socioeconómico) para cada uno de los factores de ambas escalas.

## Resultados

En el presente apartado se presentan los resultados obtenidos del estudio realizado, siguiendo los puntos planteados en el tratamiento estadístico.

Como primer paso del análisis psicométrico se procedió a realizar medidas de tendencia central y de dispersión, en cada una de las escalas que conforman el instrumento de Motivación al Logro y el de Evitación al Éxito, considerando a la muestra total para conocer lo prevalente en ella. Debemos recordar que la escala de respuesta va de 1 a 7 (siendo: 7= siempre, 1= nunca), teniendo como media teórica 4.

En la escala de Motivación al Logro, los resultados indican que el factor Maestría es el que predomina contando con las medias más altas ( $\bar{x}=6.19$ ), seguido del factor Trabajo ( $\bar{x}=5.28$ ), del factor Competitividad ( $\bar{x}=4.59$ ) y por ultimo el factor Negación de las reacciones negativas ante la competitividad ( $\bar{x}=2.76$ ) (ver Gráfica 1).



**Gráfica 1:** Distribución de medias por factor de la Escala de Motivación al Logro

En el caso del factor Trabajo la opción más elegida fue la 6, teniendo como mínimo 2 y como máximo 7, con una media de 5.28, una desviación estándar de 1.06.

En el factor Maestría la opción con un mayor número de elecciones fue la 7, con el mínimo en 3 y el máximo en 7, con una media de 6.19 y una desviación estándar de .718.

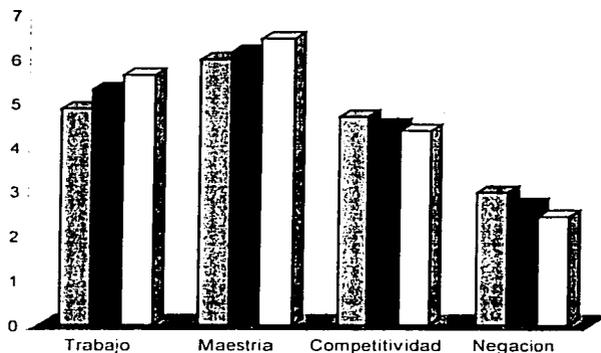
Por lo que respecta al factor Competitividad fue la opción 5 la más elegida con un mínimo de 2 y un máximo de 7, con una media de 4.59 y una desviación estándar de 1.24.

Por último en el factor Negación a las reacciones negativas a la competitividad, la opción más elegida fue la 1, con un mínimo de 1 y un máximo de 7, con una media de 2.76 y una desviación estándar de 1.39.

Se puede observar de acuerdo a los resultados de la muestra total que los adolescentes en México tratan de mejorar sus ejecuciones previas, de alcanzar la perfección y de tener una actitud positiva al trabajo; mostrando menor preocupación por el logro interpersonal.

En términos generales se observa que los alumnos que cuentan con un rendimiento académico alto, obtienen las medias más altas en los factores de Trabajo ( $\bar{x}=5.65$ ) y Maestría ( $\bar{x}=6.47$ ), y las medias más bajas en los factores Competitividad ( $\bar{x}=4.38$ ) y Negación de las reacciones negativas ante la competitividad ( $\bar{x}=2.44$ ), en relación a los alumnos de rendimiento medio y bajo (ver Gráfica 2).

Las medias en los factores de Trabajo y Maestría descienden conforme el rendimiento académico disminuye. Las medias del grupo de rendimiento académico bajo son las más bajas para los factores Trabajo ( $\bar{x}=4.88$ ) y Maestría ( $\bar{x}=6.01$ ). Las medias en los factores Competitividad y Negación de las reacciones negativas ante la competitividad aumentan conforme disminuye el rendimiento académico. Las medias del grupo de rendimiento académico bajo son las más altas para los factores Competitividad ( $\bar{x}=4.71$ ) y Negación ( $\bar{x}=2.78$ ).

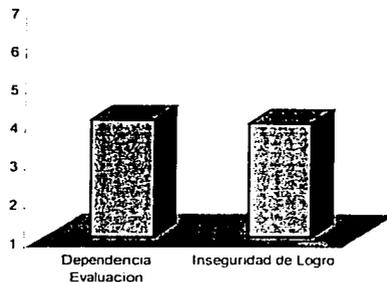


■ Rendimiento Bajo ■ Rendimiento Medio □ Rendimiento Alto

**Gráfica 2:** Distribución de las medias de la variable Rendimiento Académico en los cuatro factores de la Escala de Orientación al Logro

De acuerdo a los datos anteriores los alumnos que tienen el más alto rendimiento académico serán los que: tengan una mayor preferencia por tareas difíciles, intentando en cada una de ellas la perfección (Maestría); 2) una mayor actitud positiva hacia la laboriosidad y productividad (Trabajo); 3) un menor deseo de ser el mejor en situaciones de logro interpersonal (Competitividad); y 4) que nieguen en menor medida sus reacciones negativas ante la competitividad.

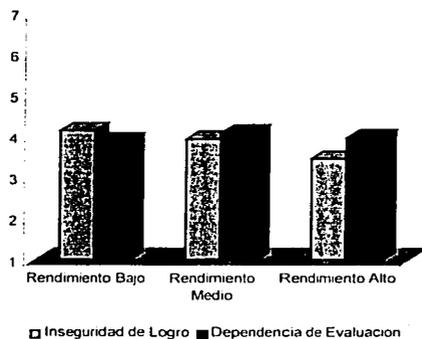
En lo que se refiere a la escala de Evitación al Éxito el factor que predomina en la muestra total es el de Dependencia de Evaluación Social para el logro con una media de 4.05, seguido del factor de Inseguridad de Logro con una media de 3.95. (ver gráfica 3). En el primer factor mencionado la opción de respuesta más elegida fue la 5, con una desviación estándar de 1.65, mientras que en el segundo factor la opción más elegida fue la 4 con una desviación estándar de 1.33, ambos muy cercanos y/o iguales a la media teórica.



**Gráfica 3:** Distribución de medias por factor de la Escala de Evitación al Éxito

Como lo indica la gráfica ambos factores de la Escala de Evitación al Éxito presentan tendencias similares, por debajo de los puntajes de los factores Maestría y Competitividad de la Escala de Orientación al Logro; es decir, en México los adolescentes evitarán el éxito mostrando inseguridad acerca de sus logros y dependiendo de la evaluación de los demás; pero tendrá más peso su actitud positiva hacia la laboriosidad y de tratar de mejorar lo realizado.

El grupo de rendimiento académico bajo cuenta con la media más alta (4.14) en el factor Inseguridad de Logro de la Escala de Evitación al Éxito, seguido del grupo de rendimiento medio ( $\bar{x} = 3.94$ ) y por último el grupo de rendimiento académico alto con una media de 3.47. (ver Gráfica 4). En lo que respecta al factor Dependencia de Evaluación Social de la misma escala, el grupo de rendimiento académico medio cuenta con la media más alta (4.10), seguido del grupo de rendimiento alto (3.98).



**Gráfica 4:** Distribución de medias de la variable Rendimiento académico en ambos factores de la Escala de Evitación al Éxito.

Entre mayor sea el rendimiento académico del adolescente mexicano menor será su sensación de insuficiencia de recursos propios para lograr el éxito, en lo que respecta a la dependencia a la evaluación social, no existe una relación positiva o negativa con el rendimiento académico.

Para dar respuesta a otro de los objetivos planteados y con el fin de conocer las intercorrelaciones entre las variables sexo, grado escolar, nivel socioeconómico y rendimiento académico con cada uno de los factores de ambas escalas (Escala de Motivación al Logro: Maestría, Trabajo, Competitividad, Negación a las reacciones negativas ante la competitividad; y Escala de Evitación al Éxito: Inseguridad de Logro y Dependencia de Evaluación Social), se procedió a realizar un Análisis de Correlación de Spearman cuyos resultados se presentan en la Tabla 1.

	Grado	Trabajo	Maestría	Competitividad	Negación	Inseguridad
Trabajo						
Maestría		.6861**				
Competitividad		.1782**	.1968**			
Negación		-.1945**	-.1353**	.5446**		
Inseguridad L.	-.1249*	-.1498**	-.1753**		.3418**	
Dependencia E.	-.1373**			.1040*	.3373**	.6376**
Rendimiento A.	.1987**	.2690**	.2346**		-.1499**	

\* Significativo al .05                      \*\* Significativo al .01                      (2 colas)

**Tabla 1: Correlaciones significativas entre las variables Sexo, Grado Escolar, Nivel Socioeconómico, Rendimiento Escolar y los factores de la Escala de Motivación al Logro (Maestría, Trabajo, Competitividad y Negación) y la Escala de Evitación al Éxito (inseguridad de Logro y dependencia de Evaluación Social)**

Los resultados indican que de 36 posibles correlaciones 18 de ellas son significativas aunque varias de ellas bajas. Entre las correlaciones más importantes se encuentran: la existente entre la variable grado escolar y el factor Dependencia de Evaluación Social de la Escala de Evitación al Éxito; entre el factor Maestría y el factor Trabajo, ambos pertenecientes a la escala de Orientación al Logro; entre los factores Competitividad y Negación a las reacciones negativas ante la competitividad, ambos pertenecientes también a la escala antes mencionada.

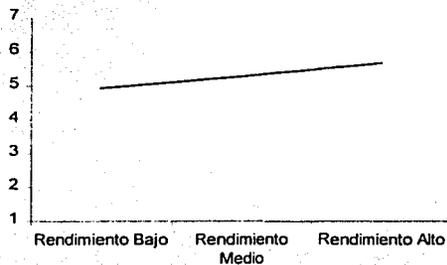
También se encuentran correlaciones importantes entre el factor de Negación a las respuestas negativas ante la competitividad y ambos factores de la Escala de Evitación al Éxito, es decir, Inseguridad de Logro y Dependencia de Evaluación Social. Estos dos últimos factores también presentan un alta correlación entre ellos.

Para constatar si la variable sexo, grado escolar y nivel socioeconómico influyen en la orientación al logro y la evitación al logro de los adolescentes, se realizaron análisis de varianza de tres vías para cada uno de los factores de las dos escalas.

Con base en la conformación de la muestra total, para la variable rendimiento académico se realizaron análisis de varianza de dos vías para conocer el efecto principal de esta variable y de su interacción con cada una de las variables independientes de carácter atributivo restantes (sexo, grado escolar y nivel socioeconómico) para cada uno de los factores de las dos escalas.

El primer análisis de varianza fue realizado con el factor Trabajo de la escala de Orientación al Logro, el cual arrojó los siguientes resultados:

La variable rendimiento escolar tiene un efecto principal significativo ( $F_{2, 322} 13.507, p .000$ ) para el factor de trabajo. La prueba Scheffé indica que esto se debe a los menores puntajes obtenidos por el grupo de rendimiento escolar bajo el cual presenta una actitud menos positiva hacia la laboriosidad y la productividad (ver Gráfica 5).



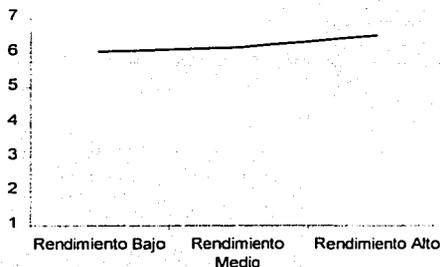
**Gráfica 5:** Efecto principal de la variable Rendimiento académico en el factor Trabajo de la Escala de Orientación al Logro

En este factor no se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo, grado escolar, nivel socioeconómico o su interacción. Sin embargo, los resultados indican que los alumnos del primer grado tienen una media ligeramente mayor (5.35) que el grupo de tercer grado ( $\bar{x}=5.21$ ); y que los alumnos de nivel socioeconómico

medio alto presentaron una media (5.38) mayor que los alumnos de nivel socioeconómico bajo ( $\bar{x}=5.17$ ) en este factor.

Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la interacción de la variable rendimiento académico con las variables sexo, grado escolar y nivel socioeconómico en el factor Trabajo de la Escala de Orientación al Logro.

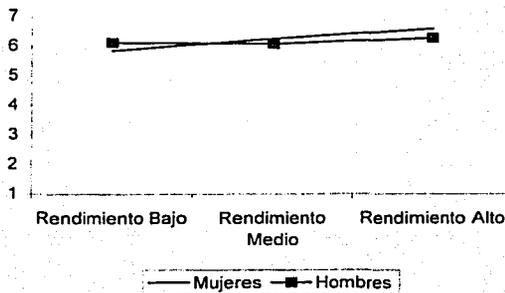
El siguiente análisis de varianza incluyó al factor Maestría de la Escala de Orientación al Logro. En este factor se encontró también que la variable rendimiento escolar tiene un efecto principal significativo ( $F_{2, 331} 9.271, p .000$ ). La prueba Scheffe indica que esto se debe a los mayores puntajes obtenidos por el grupo de rendimiento escolar alto, el cual presenta una mayor preferencia por tareas difíciles, intentando en cada una de ellas la perfección (ver Gráfica 6).



**Gráfica 6:** Efecto principal de la variable Rendimiento académico en el factor Maestría de la Escala de orientación al Logro

También se encontraron diferencias significativas en la interacción de las variables rendimiento académico x sexo en el factor Maestría ( $F_{2, 326} 4.934, p .008$ ). De acuerdo a la prueba Scheffé esto se debe a los menores puntajes obtenidos por las mujeres con rendimiento escolar bajo (ver Gráfica 7).

Así, las mujeres que pertenecen al grupo de rendimiento académico bajo cuentan con una preferencia menor por mejorar sus ejecuciones previas y lograr la perfección que las mujeres con rendimiento académico medio y alto, mientras que los hombres del grupo de rendimiento académico bajo cuentan con un mayor deseo de mejorar sus ejecuciones que las mujeres de este mismo grupo, sin embargo, los hombres del grupo de rendimiento académico alto cuentan con un menor deseo de conseguir la perfección y mejorar lo realizado que las mujeres de este grupo.

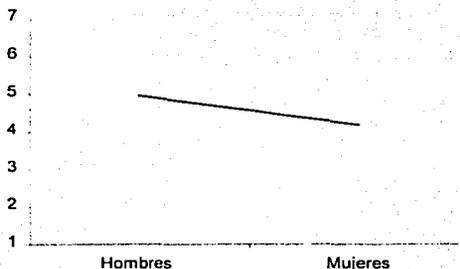


**Gráfica 7:** Interacción de las variables Sexo x Rendimiento académico en el factor Maestría de la Escala de Motivación al Logro.

No se encontraron diferencias por sexo, grado escolar, nivel socioeconómico o su interacción en el factor Maestría de la escala de orientación al logro. Como en el caso del factor anterior se encontraron algunas diferencias, aunque no significativas, donde las mujeres tienen una media (6.29) ligeramente mayor que la de los hombres ( $\bar{x}=6.16$ ).

El tercer análisis de varianza incluyó al factor Competitividad de la Escala de Orientación al Logro, en el cual se encontró que la variable sexo tiene un efecto principal significativo ( $F_{1, 333} 33.492, p .000$ ) en este factor, siendo los hombres

adolescentes los que cuentan con un mayor deseo de logro interpersonal que las mujeres adolescentes. (ver Gráfica 8).

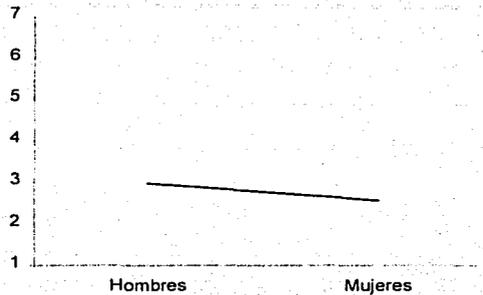


**Gráfica 8:** Efecto principal de la variable Sexo en el factor Competitividad de la Escala de motivación al Logro

En lo que se refiere al efecto principal de la variable rendimiento académico y de su interacción con grado escolar y nivel socioeconómico en el factor Competitividad no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

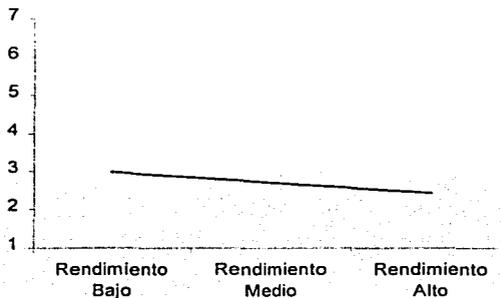
Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal de las variables grado escolar, nivel socioeconómico o su interacción con sexo en el factor Competitividad de la Escala de Orientación al Logro. Algunas diferencias, aunque no significativas, que se reportan indican que los alumnos de primero de secundaria cuentan con una media (4.64) ligeramente mayor que los de segundo ( $\bar{x}$  = 4.53) y que los de tercero ( $\bar{x}$  = 4.50) en este factor.

El último análisis de varianza referente a esta escala incluyó al factor Negación de reacciones negativas ante la competitividad donde se encontró que la variable sexo tiene un efecto principal significativo ( $F_{1, 338}$  8.490,  $p$  .004) asociado a este factor, donde de acuerdo a los resultados, los hombres presentan mayor negación a las reacciones negativas ante la competitividad que las mujeres (ver Gráfica 9).



**Gráfica 9:** Efecto principal de la variable Sexo en el factor Negación de reacciones negativas ante la competitividad de la Escala de Motivación al Logro

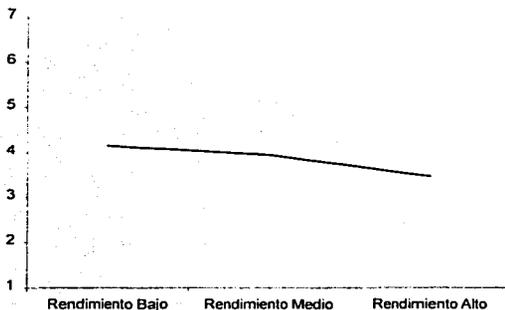
También se encontraron diferencias estadísticamente significativas por Rendimiento académico ( $F_{2, 339} 4.031, p .019$ ) en este factor, encontrando, con base a la prueba Scheffé, que los sujetos con un rendimiento académico bajo presentan una mayor negación a las reacciones negativas ante la competitividad que los sujetos con un rendimiento académico alto (ver Gráfica 10).



**Gráfica 10:** Efecto principal de la variable Rendimiento académico en el factor Negación de las reacciones negativas ante la competitividad de la Escala de Motivación al Logro

No se encontraron diferencias en las variables nivel socioeconómico, grado escolar o su interacción en este factor.

El siguiente análisis de varianza incluyó el factor Inseguridad de Logro de la Escala de Evitación al Éxito. Se encontró un efecto principal significativo de la variable rendimiento académico ( $F_{2, 332} 6.777, p .001$ ), donde las diferencias, de acuerdo a la prueba Scheffé, son debidas al grupo de rendimiento escolar bajo, que presenta los puntajes menores, indicando una mayor sensación de insuficiencia de recursos propios para lograr el éxito (ver Gráfica 11).



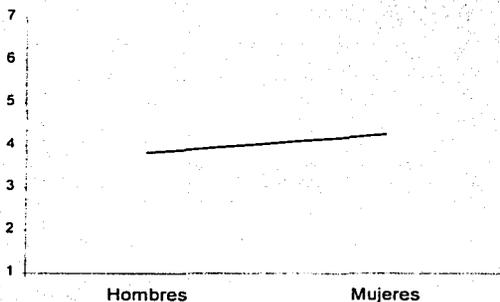
**Gráfica 11:** Efecto principal de la variable Rendimiento académico en el factor inseguridad de Logro de la Escala de Evitación al Éxito.

En lo que se refiere a la interacción de la variable rendimiento académico con grado escolar y nivel socioeconómico en el factor Inseguridad de Logro no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo, grado escolar, nivel socioeconómico o su interacción en el factor Inseguridad de Logro de la Escala de Evitación al Éxito. Algunas diferencias, aunque no significativas, que se

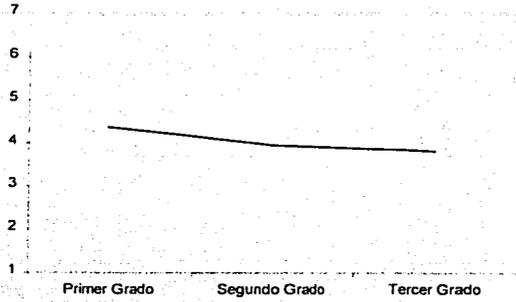
reportan indican que las mujeres reportan una media más alta (4.04) que los hombres ( $\bar{x}=3.85$ ) en este factor; los alumnos de primero de secundaria cuentan con una media (4.10) mayor que los de segundo ( $\bar{x}=4.04$ ) y que los de tercero ( $\bar{x}=3.67$ ) en este factor. En lo que se refiere al nivel socioeconómico el grupo de alumnos del nivel socioeconómico bajo presenta una media (4.04) mayor que el del nivel socioeconómico medio ( $\bar{x}=3.76$ ) y que el del nivel socioeconómico medio alto ( $\bar{x}=3.99$ ).

Por último se llevó a cabo el análisis de varianza para el factor dependencia de Evaluación Social para la Escala de Evitación al Éxito. Los resultados indican que existe un efecto principal significativo de la variable sexo ( $F_{1, 344} 6.461, p .011$ ), donde las mujeres presentan una mayor subordinación a la evaluación de su grupo social que los hombres (ver Gráfica 12).



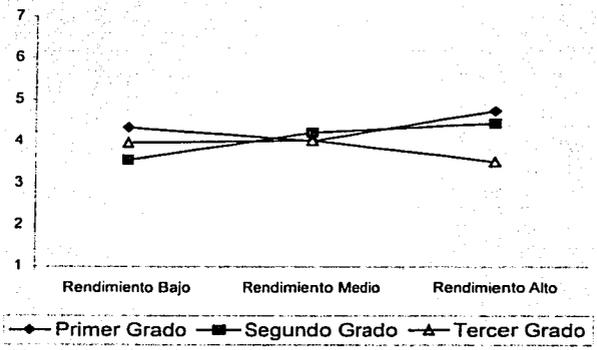
**Gráfica 12:** Efecto principal de las variables Sexo en el factor Dependencia de Evaluación Social de la Escala de Evitación al Éxito.

También se encontró un efecto principal significativo de la variable grado escolar en este factor ( $F_{2, 344} 3.650, p .027$ ). Las diferencias, de acuerdo a Scheffé, se deben a los puntajes mayores del grupo de primero de secundaria, quienes dependen en mayor medida de la evaluación de su grupo social (ver Gráfica 13).



**Gráfica 13:** Efecto principal de la variable Grado Escolar en el factor Dependencia de Evaluación Social de la Escala de Evitación al Éxito.

También se encontró que existen diferencias significativas en la interacción de las variables grado escolar x rendimiento académico en este factor ( $F_{4, 339} 2.471, p .044$ ). Después de correr la prueba Scheffé se determinó que las diferencias son debidas a los mayores puntajes del grupo de alumnos de primer grado con rendimiento académico alto, quienes son mas dependientes a la evaluación social (ver Gráfica 14).



**Gráfica 14:** Interacción de grado escolar x rendimiento académico en el factor Dependencia de Evaluación Social de la Escala de Evitación al Éxito.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal de la variable rendimiento académico, ni en su interacción con las variables sexo y nivel socioeconómico en el factor dependencia de Evaluación Social de la Escala de Evitación al Logro.

Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el efecto principal de la variable nivel socioeconómico, ni en su interacción con las variables sexo y grado escolar.

## Discusión de Resultados

El objetivo principal de esta investigación fue identificar si el rendimiento escolar y su relación con las variables independientes de carácter atributivo (sexo, grado escolar y nivel socioeconómico) producen diferencias significativas en las dimensiones de orientación al logro y evitación al éxito.

Para ello se estudió una muestra de 445 adolescentes (227 mujeres y 218 hombres) que cursaban la escuela secundaria en la Ciudad de México, a quienes se aplicó un cuestionario demográfico donde se preguntaban datos como el sexo, grado escolar, escolaridad y ocupación de los padres; además de las Escalas de Orientación al Logro y Evitación al Éxito, ambas desarrolladas por Reyes Lagunes (1998).

Se plantearon una serie de objetivos específicos y preguntas de investigación derivadas de ellos que se contestaran en esta sección:

El primer objetivo correspondió a la Identificación del factor de la orientación al logro que prevalece en los adolescentes mexicanos que estudian la escuela secundaria.

De acuerdo a los datos obtenidos observamos que el factor Maestría es el que predomina, seguido del factor Trabajo, posteriormente Competitividad y por último el factor de Negación de las reacciones negativas ante la competitividad.

Estos resultados confirman los datos obtenidos en investigaciones realizadas a nivel internacional por Helmreich y Spence (1978), y también las realizadas en México por Díaz-Loving, Andrade y La Rosa (1989) y Reyes Lagunes (1998), quienes reportan que las medias más altas se encuentran en el factor Maestría, seguido del trabajo y por último Competitividad.

Se puede observar de acuerdo a los resultados de la muestra total que los adolescentes en México tienen una mayor tendencia a tratar de mejorar sus ejecuciones previas, de alcanzar la perfección y de tener una actitud positiva al trabajo, mientras que muestran una menor preocupación por el logro interpersonal.

Los bajos puntajes obtenidos en el factor Competitividad de la escala pueden explicarse con base al carácter colectivista de la cultura mexicana señalado por Díaz-Guerrero (1997). Mientras que, las culturas individualistas se enfocaban en su logro personal en situaciones de competencia, las colectivistas se enfocan más en su logro afiliativo; es decir, el logro de su familia y su grupo que en la satisfacción de sus metas personales. De acuerdo a Díaz-Guerrero (1993) los mexicanos tendemos a cooperar más que a competir.

El segundo objetivo fue Identificar qué factor de la Evitación al Éxito prevalece en los adolescentes mexicanos que estudian la escuela secundaria.

Los resultados indican que en la escala de Evitación al Éxito el factor que predomina, relativamente, en la muestra total es el de Dependencia de Evaluación Social para el logro, seguido del factor de Inseguridad de Logro. Sin embargo, los puntajes de las medias de ambos factores se encuentran muy cercanos y/o iguales a la media teórica, mientras que el de los otros factores es inferior a la media, por lo que podemos señalar que la evitación al éxito no es una característica predominante en los adolescentes mexicanos estudiados.

El siguiente objetivo consistía en Identificar de qué forma la orientación al logro, la evitación al éxito, el sexo, el grado escolar y el nivel socioeconómico se intercorrelacionan y a su vez como se relacionan con el rendimiento académico de los adolescentes mexicanos.

Dentro de las correlaciones más altas y significativas que se reportaron en los resultados, se encuentran la existente en el factor Maestría y el factor Trabajo de la escala de Orientación al Logro.

Este dato apoya los resultados de Díaz-Loving, Andrade y La Rosa (1989) quienes también encuentran una alta correlación entre Maestría y Trabajo. Esta correlación podría deberse a que ambos factores incluyen características positivas de la Orientación al Logro que mide la escala. Como encontraron Spence y Helmreich (1978) en Estados Unidos, y Díaz-Loving, Andrade y La Rosa (1989) en México, los factores Maestría y Trabajo, se relacionan positivamente tanto de rasgos instrumentales positivos (activo e independiente) como con expresivos positivos (gentil, amable).

De acuerdo a las definiciones de cada uno de estos factores, esta relación nos muestra que el tener preferencia por tareas difíciles y tratar de conseguir la perfección, implicará el tener una actitud positiva hacia la laboriosidad y la productividad; todas estas características incrementarían la posibilidad de logro en el individuo.

Otra correlación alta, positiva y significativa se dió entre los factores Competitividad y Negación a las reacciones negativas ante la competitividad, ambos pertenecientes también a la escala de Orientación al Logro. De esta forma, los estudiantes más competitivos, es decir, que presentan un mayor deseo de logro interpersonal, también serán los que negarán, en mayor medida, presentar reacciones negativas ante situaciones competitivas.

Esta correlación a diferencia de la reportada anteriormente, podría deberse a que ambos factores incluyen características negativas de la Orientación al Logro. Spence y Helmreich (1978) y Díaz-Loving, Andrade y La Rosa (1989), encontraron que mientras más competitiva es la gente, es mayor el número de rasgos instrumentales negativos (son más dictatoriales, dominantes, agresivos, etc.) y menor el de los rasgos expresivos (ser amables, preocuparse por otros, etc.).

La relación entre competitividad y la negación a las reacciones negativas ante situaciones que implican competencia también podría tener referente en el tipo de cultura en la que vivimos. Si, como señala Díaz Guerrero (1993), el mexicano prefiere cooperar a competir, en nuestra cultura no será reforzado el expresar emociones negativas ante la competitividad y ,por lo tanto, esta conducta no se llevará a cabo tan abiertamente.

En el caso de los adolescentes, que es la población de interés en esta investigación, a esta característica cultural, se sumará el hecho de que en esta etapa los individuos tienen mayor aceptación de la influencia social, sobretodo de sus amigos, de ahí que sea, aún más difícil, que reporten reacciones negativas ante la competitividad.

También se encuentran correlaciones importantes entre el factor Inseguridad de Logro y el de Dependencia de Evaluación Social, pertenecientes a la Escala de Evitación al Éxito.

Ambas variables, como lo señala Espinosa (1999) provocan inestabilidad emocional y conflicto en el individuo lo cual dificulta su satisfacción y su bienestar. Así, muy probablemente, el tener la sensación de insuficiencia de recursos propios para lograr el éxito, fomente la subordinación que realiza la persona a su grupo social con respecto a la evaluación de sus logros.

En el caso del adolescente, esta inestabilidad emocional es más significativa, por lo que es muy probable que exista una mayor sensación de inseguridad, de ahí que se dependa tanto de los demás para evaluar sus propios logros.

El siguiente objetivo buscó Identificar cuál(es) de la(s) variable(s) independientes de carácter atributivo (sexo, grado escolar y nivel socioeconómico) producen diferencias significativas en las dimensiones de Orientación al Logro y Evitación al Éxito.

Se encontraron diferencias por la variable sexo en el factor Competitividad, donde los hombres adolescentes cuentan con un mayor deseo de logro interpersonal que las mujeres adolescentes. Estos datos coinciden con lo reportado por diversos autores (Andrade y Reyes-Lagunes, 1996; Díaz-Loving, Andrade y La Rosa, 1989; La Rosa, 1986; Reyes Lagunes, 1998; Schroth, 1987; Spence y Helmreich, 1978) quienes también reportan que los hombres son más competitivos que las mujeres.

También se encontraron diferencias por la variable sexo en el factor Negación de reacciones negativas ante la competitividad donde los hombres presentan mayor negación a las reacciones negativas ante la competitividad que las mujeres.

No se encontraron diferencias significativas por la variable sexo en los factores Maestría y Trabajo de la Escala de Orientación al Logro.

Estos datos contrastan con los obtenidos por Schroth (1987) y Spence y Helmreich (1978), quienes encontraron que los hombres tienen calificaciones más altas en Maestría y las mujeres en trabajo. También son distintos a los encontrados por La Rosa (1986) quien reportó que las mujeres obtuvieron puntajes mayores en maestría y los hombres en trabajo. Por otro lado Andrade y Reyes Lagunes (1996) y Huerta y Sánchez (1996) encuentran que las mujeres obtienen puntajes más altos en la escala de maestría, mientras que no encontraron diferencias en los puntajes del factor Trabajo.

Por último, los datos también son distintos a los reportados por Reyes Lagunes (1998) quien reporta que las mujeres obtuvieron puntajes ligeramente más altos en las escalas de trabajo y maestría, mientras que los hombres obtuvieron puntajes más altos en competitividad, cuando es su investigación participaron sujetos desde los 15 a los 46 años.

Los datos encontrados en este estudio, así como la revisión de las investigaciones realizadas anteriormente, refutan los resultados derivados de los primeros intentos por estudiar la orientación al logro (McClelland, Atkinson, etc.), donde,

en su mayoría, se encontraba que las mujeres obtenían puntajes menores de motivación al logro que los hombres. Esta diferencia en los resultados puede deberse a la diferencia en los instrumentos utilizados, ya que, los primeros estudios utilizaban medidas proyectivas, mientras que los últimos datos se originaron de medidas objetivas constituidas por distintos factores de acuerdo a las nuevas teorías multifactoriales que explican la Orientación al Logro.

Las diferencias encontradas en los factores de Competitividad y Negación de la Escala de Orientación al Logro, pueden deberse, como señalan Spence y Helmreich (1978), más a diferencias cuantitativas que a diferencias cualitativas en la Orientación al Logro, contrario a lo que indicaba McClelland, quien proponía una diferencia en la estructura motivacional entre ambos sexos, donde los hombres están motivados por un estándar de excelencia interno, mientras que las mujeres están motivadas por motivos afiliativos y por la aprobación social. De esta forma, las diferencias encontradas en el factor Competitividad en relación al sexo pueden ser debidas, como lo señala Gama (1986 en Elizur y Beck, 1994), al hecho de que la socialización femenina no facilita el desarrollo de las actitudes, conductas y atributos relacionados con el logro, como lo hace la socialización masculina.

Los datos obtenidos en torno a la falta de diferencias significativas debidas a la variable sexo en los factores de maestría y trabajo, coinciden con lo reportado anteriormente acerca de las inconsistencias que se presentan en los estudios que buscan una relación entre el sexo y la orientación al logro. Como se indica, algunos de ellos reportan un mayor puntaje de maestría o trabajo en mujeres, otros en hombres, mientras que algunos no reportan diferencias. La única diferencia consistente se presenta en el factor competitividad, donde como pudo afirmar este estudio los hombres son más competitivos que las mujeres. Esta inconsistencia puede ser explicada con base en una variación en la orientación al logro de las mujeres a lo largo de su vida, que proponen DeFour y Paludi (1995 en Scannel y Allen, op. cit.) y Veroff, Reuman y Feld (1984).

Así, por ejemplo el hecho de trabajar con adolescentes que acaban de entrar a esta etapa, apoyaría la hipótesis de Barry, Bacon y Child (1957 en Galindo y Ramos, 1991) quienes proponen que cuando son niños la orientación al logro no es muy diferente entre hombres y mujeres pero, conforme se crece, las niñas socializan orientándose a la obediencia, crianza y responsabilidad en el hogar, mientras que los niños lo hacen hacia el logro de metas. Esta propuesta explicaría el porque los adolescentes estudiados que se encuentran entre los 12 y 15 años de edad aun no presentan una diferenciación en lo que responde a los factores maestría y competitividad, mientras que, la mayoría de los estudios reportados, que han utilizado instrumentos con una estructura multifactorial tanto en México como en el extranjero, se han realizado con adolescentes tardíos o jóvenes universitarios, quienes sí reportan diferencias entre hombres y mujeres en estos factores.

Por lo que se refiere a la variable grado escolar, no se encontraron diferencias en ninguno de los factores de la Escala de Orientación al Logro. Sin embargo, los resultados indican, por ejemplo, que los alumnos del primer grado tienen una media ligeramente mayor que el grupo de tercer grado en los factores trabajo y competitividad. Aunque no significativos, estos datos apoyarían discretamente a otros estudios (Buhler, Brind y Homer, 1968; Fultz y Herzog, 1991; Jing, 1995; Mehrabian, 1995; Mehrabian y Blum, op. cit. en Scannel y Allen, 2001) que señalan que la orientación al logro declina con la edad.

Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas debidas a la variable nivel socioeconómico en ninguno de los factores de la Escala de Orientación al Logro. Estos resultados discuten los encontrados por varios autores (Blake, 1991; Cassidy, 2000; Cassidy y Ling, 1991; Chopra, 1967; Claudy, 1979; Galejis, King y Hegland 1987; Scannel y Allen, 2001; Spence y Helmreich, 1978) que señalan la relación positiva entre el nivel socioeconómico de los sujetos o sus padres, en el caso de los niños y adolescentes y su motivación al logro; donde en su mayoría, reportan que los estudiantes con alta orientación al logro cuentan con padres con más alto nivel educativo, con estatus ocupacional más alto, ingresos familiares altos, mejores casas y

que la familia estaba constituida por pocos elementos, con un ambiente familiar culturalmente más alto y estimulante. La no existencia de diferencias muy probablemente se deba a la forma de medir el nivel socioeconómico que se utilizó en este estudio. Tal vez sea necesario considerar otros aspectos, el tamaño de la familia, expectativas de los padres, el tipo de escuela a la que asisten los adolescentes, patrones de crianza, etc.

Toca el turno a la Escala de Evitación al Éxito, donde se encontró que existen diferencias debidas a la variable sexo en el factor Dependencia de Evaluación Social de esta escala, donde las mujeres presentan una mayor subordinación a la evaluación de su grupo social que los hombres. También se encontraron algunas diferencias, aunque no significativas, que indican que las mujeres tienen puntajes mas altos que los hombres en el factor Inseguridad de Logro. Estos datos confirman los estudios realizados por varios autores en otros países, entre ellos: Horner (1968) quien como sabemos fue quien desarrollo el concepto; Tresemer (1974) quien en ese año ya reportaba una revisión de 61 estudios donde se encontraba la tendencia de las mujeres a tener una mayor tendencia a puntajes altos en esta variable; Zuckerman y Wheeler (1975), quienes reportaron esta misma tendencia en 21 estudios, etc.

Las diferencias en el factor Inseguridad de logro, aunque no significativas, también coinciden con los resultados encontrados en México por Espinosa, Pick y Reyes (1989), quienes reportan diferencias significativas por sexo en el factor inseguridad de logro de su escala, donde las mujeres presentan mayor inseguridad de obtener éxitos que los hombres. Una posible explicación a estos datos es la propuesta por estos autores, quienes explican estas diferencias con base a la falta de oportunidad con la que cuenta la mujer mexicana en una sociedad tradicional donde aun presenta un papel de subordinación en relación al hombre.

Para Espinosa (1999), quien también reporta puntajes más altos en mujeres universitarias tanto en el factor dependencia de evaluación social como en el de inseguridad de logro, estos resultados no son solo debidos a un distinto proceso de

socialización, sino que también pueden referirse a la experiencia de rol diferenciado y acumulado al cual se tiene oportunidad de acceder, vivenciar y desempeñar culturalmente según sea el sexo del aspirante.

Los mayores puntajes de las mujeres en ambos factores de la Escala de Evitación al Éxito también pueden ser debidos, como explican Lockheed (1975) y Condry y Dyer (1976 en Castillo y Maldonado, 1996), al temor al desvío de la norma cultural para el sexo femenino, que conllevaría a enfrentar consecuencias negativas. Estas consecuencias podrían incluir, de acuerdo a Yamauchi (1986), la pérdida de afiliación (específicamente la pérdida de afecto o de estima de terceros).

En el caso de los adolescentes, el temor a ser rechazado o desaprobado por personas significativas, como los amigos, será determinante en la aparición de la evitación al éxito.

Así, como señalan Pfost y Fiore (1990), la angustia no es producida únicamente por la inseguridad de lograr lo que quieren con base a su capacidad, sino que también era provocada por las posibles consecuencias negativas ligadas al desvío de las expectativas sociales, como podrían ser: el miedo a ser socialmente rechazada, ser malas candidatas para ser elegidas por el sexo opuesto o al miedo a quedarse aisladas.

En lo que respecta a la variable grado escolar, se encontraron diferencias significativas en el factor Dependencia de Evaluación Social de la escala, donde los alumnos que pertenecen al grupo de primero de secundaria, dependen en mayor medida de la evaluación de su grupo social que los del grupo de segundo y tercero. también se encontraron diferencias, aunque no significativas, en el factor Inseguridad de logro, donde los alumnos de primero de secundaria son más inseguros de sus logros, que los integrantes del segundo y tercero de secundaria.

Estos datos apoyan lo expuesto por Ishiyama y Chabassol (1984) quienes encontraron que los alumnos del grupo de séptimo y octavo grado presentaban

puntajes significativamente más altos en la escala de evitación al éxito que los alumnos que cursaban el noveno y el décimo grado y éstos, a su vez, puntajes más altos que los alumnos pertenecientes al onceavo y doceavo grado.

En general, diversos estudios apoyan la idea de reducción de la evitación al éxito conforme aumenta la edad, entre ellos se encuentran los de Ishiyama y Chabasol (1985) y Monahan, Kuhn y Shaver (1974) y Moore (1974).

También en México, Espinosa, Pick y Reyes (1988) y Espinosa (1999) reportan que las mujeres adolescentes (17 a 20 años) son las que cuentan con los mayores puntajes en ambos factores de la Escala de Evitación al Éxito, en comparación con las mujeres y hombres adultos, por lo que se aprecia una tendencia de reducción conforme aumenta la edad.

Estos resultados podrían reflejar la relación entre la evitación al éxito con la etapa de transición de adolescente a adulto, etapa que, como revisamos en los capítulos anteriores, está caracterizada por la definición de la identidad sexual, conflicto de roles, adquisición del rol sexual, falta de claridad de metas, etc. Todos estos aspectos se definen conforme aumenta la edad y disminuyen factores como la ansiedad y la inseguridad personal que experimentan ambos sexos.

Estos hallazgos permiten suponer el papel predominante que cumple el aprendizaje y la aparición de la evitación al éxito en los primeros años de la vida adolescente por ser la afirmación de sus capacidades un aspecto importante de su identidad.

Por último, en lo que se refiere a la variable nivel socioeconómico, tampoco se encontraron diferencias en ninguna de los dos factores que forman la Escala de Evitación al Éxito, muy probablemente debido a las mismas circunstancias señaladas en la Escala de Orientación al Logro, donde tampoco existieron diferencias significativas.

El último objetivo planteado consistió en Identificar si el rendimiento escolar y sus relaciones con las variables independientes de carácter atributivo (sexo, grado escolar y nivel socioeconómico) producen diferencias significativas en las dimensiones de Orientación al Logro y Evitación al Éxito.

Comenzaremos con la Escala de Orientación al Logro donde la variable rendimiento escolar produce diferencias en: el factor trabajo, donde el grupo de rendimiento escolar bajo presenta una actitud menos positiva hacia la laboriosidad y la productividad; en el factor Maestría el grupo de rendimiento escolar alto presenta una mayor preferencia por tareas difíciles, intentando en cada una de ellas la perfección y, en el factor negación, donde los sujetos con un rendimiento académico bajo presentan una mayor negación a las reacciones negativas ante la competitividad que los sujetos con un rendimiento académico alto.

También se encontraron diferencias significativas en la interacción de las variables rendimiento académico x sexo en el factor Maestría. De acuerdo a estos resultados, las mujeres que pertenecen al grupo de rendimiento académico bajo cuentan con una preferencia menor por mejorar sus ejecuciones previas y lograr la perfección que las mujeres con rendimiento académico medio y alto, mientras que, los hombres del grupo de rendimiento académico bajo cuentan con un mayor deseo de mejorar sus ejecuciones que las mujeres de este mismo grupo; sin embargo, los hombres del grupo de rendimiento académico alto cuentan con un menor deseo de conseguir la perfección y mejorar lo realizado que las mujeres de este grupo.

No se encontraron diferencias significativas en el factor competitividad, ni en la interacción con las demás variables independientes de carácter atributivo (sexo, grado y nivel socioeconómico) en los factores restantes.

Los resultados obtenidos al igual que, muchos otros mencionados en el capítulo de motivación al logro, rechazan la idea que tenía McClelland de que la relación entre el

rendimiento académico y la motivación al logro solo existiría cuando exista un incentivo de logro o un reto, con el cual la persona obtiene satisfacción haciendo algo por sí mismo o mostrando que es capaz de hacer algo.

También contradicen algunas investigaciones, entre ellas la de Entwistle (1972), que buscaron alguna relación entre la motivación al logro y las calificaciones escolares, utilizando el TAT u otras técnicas proyectivas y no obtuvieron, en su mayoría, resultados significativos.

Sin embargo, apoya distintas investigaciones realizadas en diferentes tipos de culturas, como la de Metha (1967 en Galindo y Ramos, 1991) en la India, la de Al-Imran (1995) en Arabia o la de Grande y Simmons (1966), quienes utilizando instrumentos que consideran que la motivación al logro está integrada por una sola dimensión, encontraron que los adolescentes, a nivel secundaria, con alta motivación al logro presentan calificaciones más altas que los adolescentes con baja motivación al logro.

Los resultados también son congruentes con los resultados obtenidos en México por Galindo y Ramos (1991) con jóvenes universitarios, quienes encontraron correlaciones positivas entre la orientación al logro y el rendimiento académico.

También apoya investigaciones a nivel internacional que utilizaron instrumentos multidimensionales (Arel y Stahl, 1983; Belkaoui, 1986 en Geiger y Cooper, 1995) que utilizaron el cuestionario MNQ de Steers y Braunstein (1976) y encontraron que a mayores puntajes en la necesidad de logro existe un mejor rendimiento académico en los alumnos en relación a sus promedio de calificaciones; o la de Chiu (1997) quien utilizando su propia escala (SAMRS) encontró altas correlaciones entre los puntajes de este instrumento con las calificaciones de niños de 23 grupos de distintos grados de primaria y secundaria.

De acuerdo a los datos obtenidos en el análisis de frecuencias se concluye que los alumnos que tienen el más alto rendimiento académico serán los que: tengan una

mayor preferencia por tareas difíciles, intentando en cada una de ellas la perfección (Maestría); 2) una mayor actitud positiva hacia la laboriosidad y productividad (Trabajo); 3) un menor deseo de ser el mejor en situaciones de logro interpersonal (Competitividad) y 4) que nieguen, en menor medida, sus reacciones negativas ante la competitividad.

Estos datos apoyan los resultados obtenidos por Spence y Helmreich (1978) en estudiantes universitarios, donde los sujetos altos en maestría y trabajo y bajos en competitividad obtenían las calificaciones más altas.

El menor puntaje en el factor competitividad encontrado tanto en el estudio de Spence y Helmreich como en esta investigación, puede deberse a que los estudiantes que se encuentran muy preocupados por las situaciones de logro interpersonal, pierden de vista su propio trabajo, poniendo menos atención a su propia actitud hacia la laboriosidad y a lo importante que es el intentar mejorar sus propias ejecuciones.

En lo que se refiere a la Escala de Evitación al Éxito se encontró que el grupo de rendimiento escolar bajo presenta una mayor sensación de insuficiencia de recursos propios para lograr el éxito que los grupos medio y alto.

De acuerdo a los resultados entre mayor sea el rendimiento académico del adolescente mexicano menor será su sensación de insuficiencia de recursos propios para lograr el éxito, en lo que respecta a la dependencia a la evaluación social, no existe una relación positiva o negativa con el rendimiento académico.

Los altos puntajes en el factor inseguridad de logro en el grupo con bajo rendimiento académico pueden deberse a la ansiedad ante el fracaso por no poder superar su propio estándar de ejecución, y ansiedad ante el éxito por desviarse de las expectativas sociales que define su rol sexual.

Los datos también confirman la correlación negativa entre los constructos de motivación al logro y evitación al éxito reportada en otras investigaciones (Ho y Zemaitis, 1981; Ray, 1984; Zuckerman y Allison, 1976 y Zuckerman y Larrance, 1980), específicamente en los factores de maestría y trabajo, donde los adolescentes de alto rendimiento obtuvieron los mayores puntajes, mientras que en el factor inseguridad de logro obtuvieron los menores puntajes.

También se encontró que existen diferencias significativas en la interacción de las variables grado escolar x rendimiento académico en este factor, donde los alumnos de primer grado de secundaria con rendimiento académico alto son más dependientes a la evaluación social. Esto muy probablemente se deba a la transición de los adolescentes de la escuela primaria a la secundaria, donde comienza la socialización con nuevos amigos, por lo que dependen más de la evaluación social.

### **Limitaciones y Alcances**

Dentro de las limitaciones de este estudio, se encuentra que los datos solo se pueden generalizar a los adolescentes del Distrito Federal y no a toda la República Mexicana, a pesar de que existen coincidencias con los datos reportados en otras investigaciones realizadas en todo el país.

Se sugiere realizar investigaciones en las que se consideren distintas muestras de adolescentes en distintas regiones del país y repetir el estudio en otro tipo de poblaciones para constatar si se mantienen los resultados encontrados en el presente trabajo.

Otra limitante es la falta de control sobre el sistema de evaluación que utilizaron los maestros para asignar las calificaciones a los alumnos. Se recomienda incluir mediciones estandarizadas de rendimiento académico basados en el nivel de conocimientos de los alumnos por cada grado escolar.

El no haber profundizado en el ambiente familiar, específicamente en los patrones de crianza y las expectativas de los padres represento otra limitante de este estudio. Una posible sugerencia consistiría en realizar entrevistas estructuradas a los padres, donde se profundice en la interacción del adolescente con su familia.

Por último, se sugiere incluir otro tipo de variables como las estrategias de estudio que utilizan los alumnos, la persistencia a la tarea con la que cuentan y su locus de control, es decir, a que le atribuyen los adolescentes las causas de sus éxitos o fracasos.

Los alcances de este proyecto incluyen el contar con instrumentos válidos, sensibles y culturalmente relevantes para la medición de la Orientación al Logro y la Evitación al Éxito en adolescentes.

También incluyen la posibilidad de generalizar los resultados a los adolescentes del Distrito Federal.

Los datos obtenidos permiten apoyar las aproximaciones teóricas que consideran a la Orientación al Logro y a la Evitación al Éxito como dos características de personalidad, cuya estructura es multifactorial, y los datos empíricos que han sido resultado de investigaciones tanto a nivel internacional como en México.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adams, J., Priest, R. & Priest, H. (1985). Achievement motive: analyzing the validity of the WOFO. *Psychology of Women Quarterly*, 9, 3, 357-369.
- Al-Imran, J. (1995). Achievement motivation and its relationship with school achievement and some demographic variables in a sample of primary and intermediate level students of Bahraini schools. *Dirasat*, 22, 6, 2545-2572.
- Ang, R. & Chang, W. (1999). Impact of domain-specific locus of control on need of achievement and affiliation. *Journal of Social Psychology*, 139, 4, 527-530.
- Anderson, R. (1978). Motive to avoid success: a profile. *Sex Roles*, 4, 2, 321-328.
- Andrade Palos, P. y Reyes Lagunes, I. (1996). Locus de control y orientación al logro en hombres y mujeres. *Revista de Psicología Social y Personalidad*, 12, 1 y 2, 75-84.
- Atkinson, J. (1964). *An introduction to motivation*. New Jersey : Van Nostrand.
- Atkinson, W. & Raynor, J. (1974). *Motivation and achievement*. Washington: Willey and Sons.
- Bal, S. (1988). The effect of mother's employment on achievement motivation of adolescents. *Journal of Personality and Clinical Studies*, 4, 81,
- Béjar, R. (1986). *El mexicano, aspectos culturales y psicosociales*. México : Editorial UNAM.
- Berliner, G. (1992). *Educational Psychology*. New York : Houghton Mifflin Company.
- Blake, J. (1991). Number of siblings and personality. *Family Planning Perspectives*, 23, 6, 272-275.
- Blos, P. (1970). *Los comienzos de la adolescencia*. Buenos Aires: Amorrortu
- Brickiln, B. (1975). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México : Pax
- Cassidy, T. (2000). Social background, achievement motivation, optimism and health: a longitudinal study. *Counseling Psychology Quarterly*, 13, 4, 399-413.
- Cassidy, T. & Lynn, R. (1989). A multifactorial approach to achievement motivation: The developmental of a comprehensive measure. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 301-312.

- Cassidy, T. & Lynn, R. (1991). Achievement motivation, educational attainment, cycles of disadvantage and social competence: some longitudinal data. *British Journal of Educational Psychology*, **61**, 1-12.
- Castillo, A. y Maldonado M. (1996). *Evitación del éxito en mujeres amas de casa y sus correlatos*. Tesis de Licenciatura UNAM.
- Cattell, R. (1950). *Personality*. New York : McGraw-Hill.
- Chiu, L. (1997). Development and validation of the school achievement motivation rating scale. *Educational and Psychological Measurement*, **57**, 2, 292-306.
- Clarke, D. (1973). Measures of achievement and affiliation motivation. *Review of Educational Research*, **43**, 41-51.
- Cloninger, S. (2000). *Theories of Personality. Understanding Persons*. (3a ed.) New Jersey : Prentice Hall.
- Cofer, C. & Appley, M. (1991). *Psicología de la Motivación*. México : McGraw Hill.
- Craig, G. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México : Prentice Hall
- Daniels, J., Alcorn, J. y Kazeiskis, R. (1981). Factor analysis of the Cohen fear of success scale. *Psychological Reports*, **49**, 839-842.
- Díaz-Guerrero, R. (1986). *El ecosistema sociocultural y la calidad de vida*. México : Trillas
- Díaz-Guerrero, R. (1993). Un Factor Cardinal en la Personalidad de los Mexicanos. *Revista de Psicología Social y Personalidad*. Vol. 9, No. 2, 1-19.
- Díaz-Guerrero, R. (1994). *Etnopsicología: Scientia Nova*. Puerto Rico : Corripio.
- Díaz-Guerrero, R. (1997). *Psicología del mexicano*. México: Editorial Trillas.
- Díaz-Loving, R., Andrade, P. y La Rosa, J. (1989). Orientación de logro: Desarrollo de una escala multidimensional (EOL) y su relación con aspectos sociales y de personalidad. *Revista Mexicana de Psicología*, **6**, 1, 21-26.
- Elizur, D. & Beck, B. (1994). Gender differences in achievement motive: a facet analysis of Hungarian samples. *Journal of Psychology*, **12**, 1, 63-69.
- Erikson, E. (1968) *Identidad: Juventud y Crisis*. México: Siglo XXI.
- Erikson, E. (1972). *Sociedad y Adolescencia*. México: Siglo XXI.
- Espinosa, R., Pick, S. y Reyes Lagunes, I. (1988). Validación del Instrumento de medición E.T.E. *La Psicología Social en México* **2**, 46-51.

- Espinosa, R. (1989). *La evitación de éxito: Construcción y validación de la escala EEE*. Tesis Inédita de maestría, UNAM.
- Espinosa, R. (1999). *La personalidad del adolescente y del joven adulto en un ecosistema tradicional: Ciudad de Puebla*. Tesis de Doctorado UNAM.
- Espinosa, R. y Reyes Lagunes, I. (1990). La evitación del éxito. ¿Rasgo o Estado?. *Revista de Psicología Social y Personalidad* 3, 41-46
- Eysenck, H. (1971). *Estudio científico de la personalidad*. Buenos Aires : Paidós.
- Feather, N. (1973). Positive and negative reactions to male and female success and failure in relation to the perceived status and sex-typed appropriateness of occupations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 3, 604-620.
- Ferreira, L. (1985). *Desarrollo del lenguaje en niños preescolares mexicanos*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Freilino, M. y Hummel, R. (1985). Achievement and identity in college-age vs. adult women students. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 1, 1-10.
- Galindo, A. y Ramos, S. (1991). *Estudio exploratorio de la relación entre algunos componentes específicos de la motivación y el rendimiento escolar*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Geiger, M. & Cooper, E. (1995). Predicting academic performance: the impact of expectancy and needs theory. *Journal of Experimental Education*, 63, 3, 251-265.
- Gelbort, K. y Winer, J. (1985). Fear of success and fear of failure: a multitrait multimethod validation study. *Journal of Personality and Social Psychology* 48, 4, 1009-1014.
- Góngora Coronado, E. (2000). *El enfrentamiento a los problemas y el papel del control: una visión etnopsicológica en un ecosistema con tradición*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. UNAM.
- Good, L. y Good, K. (1973). An objective measure of the motive to avoid success. *Psychological Reports*, 33, 1009-1010.
- Griffore, R. (1977). Fear of success and task difficulty: effects on graduate student's final exam performance. *Journal of Educational Psychology*, 69, 5, 556-563.

- Guevara, G. "México: ¿Un país de reprobados?", en *Nexos*, núm. 162, junio 1991, pp. 59-64.
- Hadad, W. (1991). Efectos educacionales y económicos de las practicas de promoción y reprobación. En: Latapí (Eds.), *Educación y escuela. Lecturas básicas para investigadores de la educación. I. La educación formal*. México : SEP, Nueva Imagen.
- Hansford, B. y Hattie, J. (1982). The relationship between self and achievement performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 1, 123-142.
- Hergenhahn, B. (1984). *An Introduction to theories of personality*. (2a ed.) New Jersey : Prentice Hall.
- Heyneman, S. (1979). Why impoverished children do well in Uganda schools? *Comparative Education*, 15, 2, 175-185.
- Ho, R. y Zemaitis, R. (1981). Concern over the negative consequences of success. *Australian Journal of Psychology*, 33, 1, 19-28.
- Hoffman, L. (1974). Fear of success in males and females: 1965 and 1971. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 2, 265-270.
- Hoffman, L. (1977). Fear of success in 1965 and 1974: a follow-up study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 2, 310-321.
- Horner, M. (1972). Toward and understanding of achievement related conflicts in women. *Journal of Social Issues*, 28, 2, 265-270.
- Huerta, E. y Sánchez, M. (1996). *Motivación al logro en un grupo de universitarios titulados y no titulados*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Hyland, M. y Mancini, A. (1985). Fear of success and affiliation. *Psychological Reports*, 57, 714- 718.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). Estados Unidos Mexicanos. *Bases de Datos y Tabulados de la Muestra Censal : XII Censo General de Población y Vivienda, 2000*.
- Ishiyama, F. y Chabassol, D. (1984) Fear of success consequence scale: Measurement of fear of social consequences of academic success. *Psychological Reports*, 54, 499-504.

- Ishiyama, F. y Chabassol, D. (1990). Birth order and fear of success among midadolescents. *Psychological Reports*, **66**, 17-18.
- Jackson, D., Ahmed, S. & Heapy, N. (1976). Is achievement motivation a unitary construct? *Journal of Research in personality*, **10**, 1-21.
- Jing, H. (1995). Gender differences of Chinese achievement motivation. *Psychological Science*, **18**, 3, 180-182.
- Kearney, M. (1984). A comparison of motivation to avoid success in male and females. *Journal of Clinical Psychology*, **40**, 1005-1007.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. (2ª. Ed.) México : Fondo de Cultura Económica.
- Kwong, J. (1983). Is everyone equal before the system of grades?: Social background and opportunities in China. *British Journal of Sociology*, **34**, 1, 93-108.
- La Rosa, J. (1986). *Escalas de locus de control y autoconcepto: construcción y validación*. Tesis doctoral, UNAM.
- Lewin, K. (1969). *Dinámica de la personalidad*. Madrid : Morata.
- Liebert, R. y Spiegler, E. (1999) *Personalidad*. México : Thompson Editores.
- Lonner, W. (1998) Influencia de la cultura en el campo de la psicología de la personalidad: Perspectivas Históricas y tendencias actuales. *Revista de Psicología Social y Personalidad*. **XIV**. 2 ; 95 - 112.
- Lockheed, M. (1975). Female motive to avoid success. *Sex Roles*, **1**, 1, 30-36.
- Lopez, E., Villatoro, J., Medina-Mora, M., Juárez, F. (1996). Autopercepción del rendimiento académico en estudiantes mexicanos. *Revista Mexicana de Psicología*, **13**, 1, 37-47.
- Madsen, K. (1972) *Teorías de la Motivación*. Buenos Aires : Paidós.
- Mandler, G. & Sarason, S. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **47**, 166-173.
- Mankeliunas, M. (2001). *Psicología de la Motivación*. México : Trillas.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York : Harper & Brothers.
- Matsumoto, D. (1996) *Culture and Psychology*. U.S.A. : Brooks/Cole Publishing Company.

- Matus, H. (1989). *Aplicación del método EPL2R y su influencia en el rendimiento académico*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM, México.
- McClelland, D.; Atkinson, J.; Clark, R. & Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century.
- McClelland, D. (1951). *Personality*. New York : William Sloane.
- McClelland, D. (1955) *Studies in Motivation*. New York : Appleton-Century-Crofts.
- McClelland, D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- McClelland, D., Koestner, R. & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, **96**, 690-702.
- McKinney, J.; Fitzgerald, H. & Strommen, E. (1982). *Psicología del Desarrollo: Edad Adolescente*. México: Manual Moderno.
- Mehrabian, A. (1968). Male and females scales of the tendency to achieve. *Educational and Psychological Measurement*, **28**, 493-502.
- Mehrabian, A. (1995). Individual differences in achieving tendency: Review of evidence bearing on a questionnaire measure. *Current Psychology*, **13**, 4, 351-365.
- Mehrabian, A. & Blum, J. (1996). Temperament and personality as functions of age. *International Journal of Aging and Human Development*, **42**, 251-269.
- Metha, P. (1969). *The achievement motive in high school boys*. New Delhi : National Council of Educational Research and Training.
- Monahan, I., Kuhn, D. y Shaver, P. (1974). Intrapsychic versus cultural explanations of the fear of success motive. *Journal of Personality and Social Psychology*, **29**, 1, 60-64.
- Moore, K. (1974). Fear of success: The distribution, correlates, reliability and consequences for fertility of fear of success among respondents in a metropolitan survey population. Ponencia presentada en la *American Psychological Association*, New Orleans.
- Muñoz-Izquierdo, C. (1976). *Factores determinantes del rendimiento escolar asociados con diferentes características socioeconómicas de los educandos*. México :Centro de Estudios Educativos.
- Muñoz-Izquierdo, C. (1979). El síndrome del retraso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, **9**, 3, 1-60.

- Murray, H. (1938). *Explorations in personality*. New York : Oxford University Press.
- Muss, R. (1984). *Teorías de la adolescencia*. México : Paidós.
- Nathawat, S. (1997). The effect of need for achievement on attributional style. *Journal of Social Psychology*, 137, 1, 55-64
- Ochoa, A. (1999). *La Adolescencia desde la perspectiva del adolescente*. Tesis de Doctorado. Facultad de Psicología. U.N.A.M.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2001). *Perspectivas comparadas y organismos multilaterales* . En Aziz, A., Canales, A., Flores, P., Ibarrola, M., Latapí, P., Martínez, F., Muñoz, H., Muñoz-Izquierdo, C., Rodríguez, R. y Villa, L. *Observatorio Ciudadano de la Educación Agosto 24*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2001). *Knowledge and Skills for Life. First Results from Pisa 2000* . En Aziz, A., Canales, A., Flores, P., Ibarrola, M., Latapí, P., Martínez, F., Muñoz, H., Muñoz-Izquierdo, C., Rodríguez, R., Villa, L. y Zúñiga, L. *Observatorio Ciudadano de la Educación. Diciembre 14*.
- Pappo, M. (1972). Fear of success: a theoretical analysis and the construction and validation of a measuring instrument. En *Dissertation Abstracts International*, 34, 421b (University Microfilms No. 73-16, 235).
- Paz O. (1986). *El laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piedmont, R. (1995). Another look at fear of success, fear of failure and test anxiety. A motivational analysis using the five factor model. *Sex Roles*, 32, 34, 139-159.
- Pfost, K. y Fiore, M. (1990). Pursuit of nontraditional occupations: fear of success or fear of not being chosen? *Sex Roles*, 23, 1, 15-23.
- Pontellano, J. (1989). *Fracaso escolar: Diagnostico e intervención, una perspectiva neuropsicológica*. Madrid: General Pardiñas.
- Psacharopoulos, G. y Maureen, W. (1987). *Educación para el desarrollo: un análisis de opciones de inversión*. Madrid: Tecnos.
- Pueyo, A. (1997). *Manual de Psicología Diferencial*. Madrid: McGraw Hill.
- Ray, J. (1984). Fear of success and level of aspiration. *The Journal of Social Psychology*, 125, 3, 395-396.

- Ray, J. (1986). Measuring achievement motivation by self-reports. *Psychological Reports, 58*, 525-526.
- Reyes Lagunes, I. (1996). La medición de la personalidad en México. *Revista de Psicología Social y Personalidad. XII. 1 y 2*; 31-60
- Reyes Lagunes, I. (1998). *La orientación al logro, la evitación al éxito y el temor al fracaso en México*. Simposio: Cultura y Psicometría. Moderador: Emilia Lucio. VII Congreso Mexicano de Psicología Social. III Reunión Regional Latinoamericana de la Asociación Internacional de Psicología Transcultural. Toluca, Estado de México. 21 al 23 de Octubre de 1998.
- Sancho, A. y Hewitt, J. (1990). Questioning fear of success. *Psychological Reports, 67*, 803-306.
- Scannel, E. & Allen, F. (2001). The Mehrabian achieving tendency scale (MATS): Reliability, validity and relationship to demographic characteristics. *Current Psychology, 19*, 4, 301-312.
- Schiefelbein, E. y Simmons, J. (1979). The determinants of school achievement: A review of research for developing countries. En J. Simmons (Eds.), *Education Dilemma*. Pergamon Press.
- Schmalt, H. (1999). Assessing the achievement motive using the grid technique. *Journal of Research in Personality, 33*, 109-130.
- Schultz, D. & Shultz, S. (2001) *Theories of Personality*. Nueva York : Wadsworth.
- Scroth, M. (1987). Relationships between achievement-related motives, extrinsic conditions and task performance. *Journal of Social Psychology, 127*, 1, 39-48.
- Scroth, M. (2000). Sensation seeking and need for achievement among study-abroad students. *Journal of Social Psychology, 140*, 4, 533-536.
- Sebald, H. (1984). *Adolescence. A social Psychological Analysis*. New Jersey : Prentice Hall.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) Dirección de Evaluación del Proceso Educativo: *Evaluación de la educación preescolar, primaria y secundaria, informe de resultados, 1988*, p.110.

- Segall, M.; Dasen, P.; Berry, J. & Poortinga, Y. (1990). *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology*. Nueva York : Pergamon Press.
- Simmons, J. y Alexander, L. (1978). The Determinants of School Achievement: A Review of the Research. *Economic Development and Cultural Change*, 1.
- Spence, J. & Helmreich, R. (1978). *Masculinity and femininity; their psychological dimensions, correlates and antecedents*. Austin: the University of Texas Press.
- Spence, J. & Helmreich, R. (1983). Achievement related motives and behavior. En *Achievement and achievement motivation: psychological and sociological approaches*. San Francisco : V.H. Freeman.
- Stagner, R. (1981). *Psicología de la Personalidad*. México : Trillas
- Steers, R. & Braunstein, D. (1976). A behaviorally based measure of manifest needs in work settings. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 251-266.
- Stein, A. & Baley, M. (1973). The socialization of achievement orientation in females. *Psychological Bulletin*, 80, 5, 345-366.
- Steinberg, C., Teevan, R., Greenfeld, N. (1983). Sex role orientation and fear of success in women. *Psychological Reports*, 52, 987-992.
- Tresemmer, D. (1974). Fear of success: popular but unproven. *Psychology Today*, 3, 83-95.
- Triandis, H. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, Colorado : Westview Press.
- Vega, A. (1979). *El estudiante del nivel medio superior en el D.F., algunos rasgos sociológicos e ideológicos, hábitos y métodos de estudio*. México : Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación.
- Veroff, J., Reuman, D. & Feld, S. (1984). Motives in American men and women across the adult life span. *Developmental Psychology*, 23, 294-304.
- Wallace, G. y McLoughin, J. (1979). *Learning disabilities: concepts and characteristics*. Ohio : Merrill.
- Ward, E. (1996). Multidimensionality of achievement motivation among employed adults. *Journal of social psychology*, 137, 4, 542-544.

- Weiner, B. (1972). *Theories of Motivation*. U.S.A. : Rand McNally College Publishing Co.
- Weinstein, M. (1969). Achievement motivation and risk preference. *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 153-173.
- Wolff, L. (1997) En Canales, A., Ibarrola, M., Latapi, P., Martinez, F., Mendoza, J., Muñoz Izquierdo, C., Rockwell, E., Rodríguez, R. y Villa, L. *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Mayo 14 de 1999.
- Yamauchi, H. (1986). Two motives to avoid success in Japan. *Psychological Reports*, 59, 935-938.
- Zuckerman, M. y Allison, S. (1976). An objective measure of fear of success: Construction and validation. *Journal of Personality and Assessment*, 40, 422-230.
- Zuckerman, M. y Larrance, D. (1980). Effects of fear of success on intrinsic motivation, causal attribution and choice behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 3, 503-513.
- Zuckerman, M. y Wheeler, I. (1975). To dispel fantasies about the fantasy-based measure of fear of success. *Psychological Bulletin*, 82, 6, 932-946.

# APÉNDICE A

## Procedimiento para medir Nivel Socioeconómico

Para determinar el nivel socioeconómico se usó la técnica de R.D. Havighurst, quien reportó esta técnica, por primera vez, en 1965. Aquí se utilizó un trabajo suyo mas reciente titulado "Measuring Socioeconomics Status in the Cross-National Study of Children and Adolescent".

En escencia, el procedimiento consiste en establecer una jerarquía de 6 ocupaciones, partiendo desde el nivel más bajo hasta el más alto, considerándose cada nivel en forma específica para cada país, y una escala de 9 grados de escolaridad, desde el más bajo hasta el más alto.<sup>1</sup>

Cada nivel de educación se multiplica por 3, y cada nivel de ocupación por 2.<sup>2</sup> Esta calificación compuesta nos da el nivel socioeconómico para el individuo y su familia.

Un ejemplo de esto sería: si una persona tiene el grado más alto de ocupación su rango es de 6 y recibe  $6 \times 2 = 12$  puntos. Si también tiene el grado más alto de escolaridad su rango es 9 y recibe  $9 \times 3 = 27$  puntos. Sumándolos obtenemos su calificación socioeconómica que es 39. La calificación más baja ocurre cuando la persona tiene tanto el tipo más bajo de educación, como de ocupación. En este caso su rango en ocupación es 1, entonces recibe  $1 \times 2 = 2$  puntos; su rango de educación es 1; así recibe  $1 \times 3 = 3$  puntos. Si sumamos su calificación de educación y ocupación tendremos 5, esto representa que para éste individuo y su familia es el nivel socioeconómico mas bajo posible.

<sup>1</sup> En el procedimiento original de Havighurst la jerarquía de ocupaciones va de 1 a 8, mientras que la jerarquía de escolaridad va de 1 a 7.

<sup>2</sup> En el procedimiento original de Havighurst, se dan 2 por cada nivel de educación y 3 por cada nivel de ocupación. Sin embargo en este estudio, basados en la adaptación de Reyes Lagunes (1974 en Ferreira, 1985), la educación se consideró más importante que la ocupación.

Los componentes de la escala del nivel socioeconómico se muestran en la tabla siguiente.

Escala de educación X 3 Escala de ocupación X 2 Nivel Socioeconómico

2	2	10	
3	3	15	
4	2	16	Bajo
4	3	18	
5	2	19	
5	3	21	
5	5	25	
6	6	30	Medio
7	6	32	medio
8	5	34	
9	4	35	
8	6	36	
9	5	37	Medio
9	6	39	Alto

Los niveles de educación son:

1 = Primaria incompleta

2 = Primaria completa

- 3 = Secundaria incompleta
- 4 = Secundaria completa
- 5 = Preparatoria, normal o vocacional incompleta
- 6 = Preparatoria, normal o vocacional completa
- 7 = Profesional incompleta
- 8 = Profesional completa
- 9 = Posgrado

Los niveles de ocupación son:

- 1 = Obreros y trabajadores no calificados
- 2 = Obreros y trabajadores semicalificados
- 3 = Obreros y trabajadores calificados y empleados menores
- 4 = Oficinistas, dueño de pequeño comercio
- 5 = Dueño de mediano comercio
- 6 = Dueño de gran comercio y profesionista