

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

ESCUELA DE PSICOLOGIA
PLANTEL TLALPAN

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO



ESTUDIOS DE PSICOLOGIA
PLANTEL TLALPAN
MEXICO

ORIENTACION DE LOGRO Y AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DE ADMINISTRACION E INGENIERIA DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N

MA. DEL CARMEN DIAZ CARRERA
MA. ELENA SUERO ROSELLO

MEXICO, D. F.

1987



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

	Págs.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I: ORIENTACION DE LOGRO	4
1.1. Conceptualización de la Orientación de Logro	4
1.2. Medición de la Orientación de Logro	21
1.3. Relaciones de la Orientación de Logro con otros constructos.	32
CAPITULO II: AUTOCONCEPTO	53
2.1. Conceptualización del Autoconcepto	53
2.2. Medición del Autoconcepto	69
2.3. Relaciones del Autoconcepto con otros constructos.	77
CAPITULO III: METODOLOGIA	88
3.1. Planteamiento del problema de investigación	88
3.2. Planteamiento de hipótesis	88
3.2.1. Hipótesis conceptuales	88
3.2.2. Hipótesis de trabajo	91
3.2.3. Hipótesis nulas	93
3.3. Definición de variables	95
3.3.1. Definición conceptual de variables	95
3.3.2. Definición operacional de variables	96
3.4. Tipo de estudio	97
3.5. Muestra	97
3.6. Instrumento	99
3.7. Procedimiento	102
3.8. Análisis estadístico	104
CAPITULO IV: RESULTADOS	106
4.1. Características de la muestra	106
4.2. Confiabilidad de los instrumentos	109
4.3. Distribución de los puntajes	110
4.4. Diferencias entre los grupos de Administración e Ingeniería.	111
4.4.1. Diferencias en Autoconcepto entre los grupos	112

4.4.2	Diferencias en Orientación de Logro entre los grupos.	113
4.4.3	Diferencias por sexo entre los grupos	113
4.4.4	Diferencias en Orientación de Logro por sexo en estudiantes de Administración.	115
4.4.5	Diferencias por semestre entre los grupos	117
4.5	Correlaciones entre Orientación de Logro y Autoconcepto.	118
4.5.1	Correlaciones entre la dimensión Maestría de la Orientación de Logro y las dimensiones de Autoconcepto.	119
4.5.2	Correlaciones entre la dimensión Competencia de la Orientación de Logro y las dimensiones de Autoconcepto.	120
4.5.3	Correlaciones entre la dimensión Trabajo de la Orientación de Logro y las dimensiones de Autoconcepto.	120
CAPITULO V: DISCUSION Y CONCLUSION		121
5.1	Discusión	121
5.2	Conclusión	129
5.3	Limitaciones y Alcances	132
BIBLIOGRAFIA		134
APENDICES		145

INTRODUCCION

Se considera que los constructos de Orientación de Logro y Autoconcepto desempeñan una función importante en el comportamiento y desarrollo humano, dado que existen evidencias claras de la relación estrecha que guardan entre sí; se puede decir que tanto el Autoconcepto como la Orientación de Logro se estructuran en los primeros años de vida del sujeto, influyendo en su constitución las experiencias que el niño recoge de su entorno social y las prácticas educativas implantadas por los padres. Al parecer existe un consenso en la mayoría de los investigadores de la Orientación de Logro y Autoconcepto en afirmar que estos se gestan en las primeras etapas de la infancia y es el contexto social el que los modula y determina (McClelland y col. 1961; Ramírez, 1984; Bettelheim, 1977; Grinberg, 1973; Laing, 1964; Rosenberg, 1973; Spitz, 1982).

Se piensa que la importancia de estas variables radica en su capacidad predictiva que permite inferir el futuro desarrollo del sujeto, en los ámbitos ocupacional, educativo, de progreso y social. El conocer el comportamiento de la Orientación de Logro y Autoconcepto permite al investigador deducir su utilidad práctica en las diferentes áreas de de-

sarrollo humano, favoreciendo una adecuada selección de la persona en el escenario de trabajo, lo que implicaría una concordancia entre las capacidades del sujeto y las demandas sociales de la empresa, asimismo permiten al sujeto -- efectuar una elección vocacional más realista, dado que és te al poseer mayor Orientación de Logro y Autoconcepto tiende a elegir con una mejor precisión su área de estudio, ya que conoce la probabilidad subjetiva de éxito que requiere para el logro de la meta propuesta (Atkinson, 1957; Mahone, 1966; McClelland, 1953; Morris, 1966).

La Orientación de Logro y el Autoconcepto se han relacionado con distintas variables; es así como la Orientación de Logro se relaciona con sexo, edad, riesgo, área de estudio, semes tre, ocupación, autoconcepto, etc. (French y Lesser, 1964; Kelamen, 1980; Spence y Helmreich, 1978; Morris, 1966, Casarín y Velázquez, 1985; La Rosa, 1986); y el Autoconcepto con salud mental, éxito ocupacional, locus de control, rendimiento escolar, expectativas de éxito, comunicación, etc. (Rosenberg, 1973; La Rosa, 1986; Bailey, 1971; Gómez Pérez-Mitre, 1981; Vázquez, 1983).

Partiendo de las contribuciones aportadas por los diferentes autores sobre los constructos de Orientación de Logro y Autoconcepto, se probarán a nivel metodológico las implicaciones entre ambas variables, así como las relaciones que -

mantienen con otras, para tal efecto se llevará a cabo esta investigación en una población de estudiantes mexicanos.

El marco teórico de esta investigación está conformado por el punto de vista de varios autores, tomando los aspectos teóricos más relevantes de cada uno de ellos, lo que permite tener una mayor comprensión del tema.

La investigación está dividida en cinco capítulos: los dos primeros pretenden ser un marco de referencia para sustentar - los resultados obtenidos en este estudio; estos capítulos - tratarán los temas de Orientación de Logro y Autoconcepto. Posteriormente en el capítulo tercero se señala la metodología empleada; en el cuarto capítulo se muestran los resultados y la interpretación de los datos y en el quinto la discusión y conclusión.

CAPITULO I

ORIENTACION DE LOGRO:

1.1.- CONCEPTUALIZACION DE LA ORIENTACION DE LOGRO:

La Orientación de Logro es un constructo teórico que - ha suscitado una serie de investigaciones por ser un tema im - portante y enigmático en el ser humano, pudiendo influir - significativamente en su comportamiento.

El constructo de Orientación de Logro parece difícil - de conceptualizar, ya que como se observará a lo largo del desarrollo teórico, no parece existir una definición clara entre motivación de logro y orientación de logro; al parecer la mayoría de los autores emplean indistintamente estos dos términos.

Originalmente la Orientación de Logro surge de manera confusa, siendo explicada a través de las necesidades y los motivos del sujeto, y por esta confusión en este momento no se pueden separar las necesidades de los motivos.

Considerando que la definición de Orientación de Logro que sustenta a esta investigación es la aportada por Salazar, (1979), quien considera a la Orientación de Logro "como una orientación general del sujeto para alcanzar cierto estandar de excelencia", donde este estandar de excelencia se refiere al desarrollo óptimo del sujeto dentro de las normas establecidas en su contexto social.

Para una mejor comprensión de la conceptualización de -

la Orientación de Logro se procederá a una breve revisión histórica de este constructo.

Las primeras investigaciones que se conocen acerca de este constructo datan de principios de este siglo, reconociéndose como pioneros en este campo a Ach (1910), Lewin (1926) y Murray (1938); Brown (1975) reporta que los primeros estudios que se conocen acerca de la Orientación de Logro se efectuaron a nivel experimental, a través de la exploración de la pulsión del hambre en ratas. La intensidad de la pulsión se determinó en función del período de privación que el investigador manipuló experimentalmente. Se hace notar que en este momento histórico se privilegia a la pulsión como estructura básica de la Orientación de Logro.

Se podría pensar que el período de postguerra es relevante en la conceptualización de la Orientación de Logro - porque revolucionó radicalmente este constructo, dado que fue necesario encontrar una fórmula que garantizara el incremento de la eficiencia humana en el terreno laboral, debido a que la fuerza humana de trabajo se vio severamente dañada por la Segunda Guerra Mundial.

Partiendo de la hipótesis sostenida por la corriente norteamericana de que la conducta humana está determinada por diversos motivos, surge el modelo de relaciones humanas sustentado por Elton Mayo (1953), en donde se le da importancia a las relaciones sociales dentro del trabajo, consi

derando al tedio y a la monotonía de la tarea como factores desmotivantes.

McClelland y col. (1953) han explorado exhaustivamente el área de la motivación y de manera particular toda su investigación ha girado en torno de la Orientación de Logro, permitiéndoles no sólo medir de manera objetiva este constructo, sino también determinar a nivel predictivo la forma en que influye en la conducta del sujeto y las relaciones - que se registran entre los diferentes niveles de Orientación de Logro y otras variables, tales como el crecimiento económico en distintos países, considerando como factor de elevado nivel motivacional a la ética protestante.

La validez de esta teoría motivacional ha quedado demostrada por medio de una serie de estudios realizados en diversas culturas, donde se pone de relieve la importancia de la influencia cultural y de las prácticas educativas tempranas, como posibles determinantes de la Orientación de Logro del ser humano, incrementando en éste su deseo de superación o realización.

En investigaciones posteriores, Morris (1966) refiere que McClelland y su grupo (1953) han sugerido que la persona de elevado nivel de Logro tiende a tomar riesgos moderados o calculados en preferencia a especulaciones o empresas muy seguras.

Más tarde McClelland y col. (1961) deducen de sus investigaciones

tigaciones que la Motivación de Logro tiene una estrecha relación con la motivación que se le brinda al sujeto para cumplir la tarea encomendada, proponiendo además los siguientes postulados:

- a) Los hombres de empresa parecen tener una motivación de Logro relativamente alta, en comparación con los demás individuos que integran una organización.
- b) Los científicos no se clasifican en un nivel particularmente elevado.
- c) Dentro de una organización puede elevarse el nivel de motivación de logro creando un adecuado ambiente de trabajo, permitiendo a los empleados cierto grado de independencia, aumentando sus responsabilidades, ejecutando las tareas más complejas y recompensando el buen rendimiento.

Años más tarde, McClelland y su grupo (1962) describen algunas de las características que se detectan en la persona que busca obtener logro; entre los rasgos que estos autores detectan se observa una predilección por aquellas situaciones que requieren de una responsabilidad personal para la búsqueda de soluciones satisfactorias a un determinado problema, tendencia marcada a establecer objetivos de logro moderados y a correr "riesgos calculados", así como una elevada estimación a la retroalimentación concreta a su desempeño. Características que posiblemente ya están im

plantadas en el sujeto desde su niñez.

Es McClelland y col. (1961) quienes afirman que la -- "Orientación de Logro es adquirida por el niño a edad muy temprana, alrededor de los 8 a los 10 años, como resultado de la forma en que sus padres lo educaron", lo que parece sostener la hipótesis referida por McClelland y col. (1953) de que los motivos se instauran en los estadios más tempranos de la vida, en el momento en que es difícil para el pequeño discriminar con precisión qué clase de estímulos están asociados con el cambio afectivo, es decir, que en este momento los motivos involucran asociaciones generalizadas en oposición a los hábitos que involucran asociaciones específicas que se basan en estímulos fácilmente identificables tales como recompensas y castigos regulares.

Estos teóricos también sostienen que esta Orientación de Logro, originalmente adquirida por el niño a través de sus padres, se verá reforzada, en el contexto social por otras figuras importantes como son los maestros y héroes, por lo que la identificación del sujeto con estos modelos favorecerá la consecución futura de metas elevadas.

Pasando a un plano cultural y de progreso, McClelland y col. (1961) postulan que un elevado nivel de logro individual constituye la plataforma del desarrollo económico y el cambio cultural de un pueblo, al respecto Brown (1975), considera que el constructo de Orientación de Logro es com

prendido por McClelland como una multiplicidad de rasgos - de carácter del nombre de empresa, noción de orden económico, en donde una elevada Orientación de Logro viene a ser un elemento constitutivo del carácter del hombre de empresa.

Como lo refiere Kelemen (1980), para McClelland y col. los conceptos de Logro y Filiación son interpretados en - términos de motivos, de esta manera el motivo de logro lo conceptualiza McClelland como "una relativa disposición estable para esforzarse para el éxito, en cualquier situación donde los estándares de excelencia son aplicables".

Con respecto a lo anterior, Maslow (1954) proponía que al individuo se le motivaba para cumplir una jerarquía de necesidades, ya que consideraba a los motivos humanos organizados en forma piramidal; las necesidades que conforman esta pirámide, según Maslow son:

- 1.- Fisiológicas.- Estendiéndose como la necesidad de aire, agua, alimento y sexo.
- 2.- De seguridad.- Esta comprende la necesidad de seguridad personal y la certeza de no sentirse amenazado y con miedo.
- 3.- Sociales.- A este orden corresponden las necesidades - de pertenecer a un grupo, sentir amor y contacto humano.
- 4.- De estimación.- Incluye las necesidades de autorespeto, de estimación propia, de logro y de respeto de otros.
- 5.- De autorrealización.- Aquí aparecen las necesidades más

elevadas del ser humano como son las de crecer, verse realizado y desarrollado plenamente.

Se podría decir, que la etapa de autorealización que propone Maslow en su pirámide de necesidades coincide con el nivel de Orientación de Logro propuesto por McClelland, ya que ambos puntos de vista hacen énfasis en el desarrollo pleno del sujeto.

En ulteriores investigaciones, Atkinson (1957) fundamenta su modelo teórico de la Orientación de Logro en el hecho de que el motivo se encuentra de manera latente en el ser humano pero que es capaz de emerger al ser activado por estímulos situacionales. Para este autor, la consecución de una meta viene a ser el producto de la dinámica que se establece entre la fuerza de un motivo, la manera de evaluar las expectativas de éxito y el valor del incentivo.

Años después, Atkinson (1966) concibe al motivo de logro como "una disposición para aproximarse al éxito", la expectativa la interpreta como una anticipación cognitiva del sujeto derivada de aquellos estímulos situacionales, de los que el individuo deducirá su probabilidad subjetiva de éxito; el incentivo por su parte concierne a la relativa atracción o rechazo de un evento que podría ocurrir como consecuencia de algún acto.

Dentro de esta posición teórica, las connotaciones que reciben los motivos son: de logro, filiación y poder. Asi-

mismo, los motivos son de dos órdenes, unos se refieren a la consecución del éxito y los otros a la evitación del fracaso. El modelo matemático aportado por Atkinson (1957) para interpretar la Orientación de Logro parece apoyarse en el modelo teórico sostenido por Lewin y sus discípulos (1926).

En el modelo de Atkinson (1957, 1964), se privilegia la anticipación del comportamiento individual en una situación específica en lugar de los esfuerzos orientados para la tarea a largo plazo, lo que equivale al comportamiento individual en el presente psicológico.

La propuesta del autor a través de esta teoría establece que la Orientación de Logro está compuesta por la suma algebraica de las inclinaciones para involucrarse en una actividad orientada al logro y la propensión a la evitación de una tarea que pudiera dar como resultado el fracaso.

La fórmula matemática que permite pronosticar la motivación de logro se describe como sigue:

$M_l (M_e \times P_e \times I_e) - (M_{ef} \times P_f \times I_f)$, ésta se desglosa de la manera siguiente:

M_e .- Se refiere al motivo hacia el éxito.

P_e .- Conciérne a la probabilidad subjetiva de que el éxito será la consecuencia de una determinada tarea.

I_e .- Significa incentivo del éxito.

M_{ef} .- Equivale al motivo para evitar el fracaso.

P_f .- Se relaciona con la probabilidad del fracaso.

I_f .- Representa el valor del incentivo del fracaso.

De acuerdo con este modelo teórico, la motivación presenta un carácter bivalente, correspondiendo un valor positivo a la motivación de logro que se interpreta como una tendencia para efectuar una actividad que se predice conducirá al éxito y adjudicándosele un valor negativo a la motivación para evitar el fracaso, que se reconoce como una tendencia para evitar emprender una actividad que conduzca al fracaso, por lo que esta motivación debe ser comprendida con un carácter inhibitorio. Asimismo, se pone de manifiesto que el grado de dificultad puede ser deducido de la probabilidad subjetiva de éxito, es decir que la tarea que un individuo encuentra difícil será aquella en que su probabilidad subjetiva de éxito es muy baja, en tanto que la tarea que un sujeto encuentra fácil será en la que su probabilidad subjetiva de éxito es muy elevada; de estos supuestos teóricos se cree que el sujeto que presenta un motivo de logro más elevado, se espera ubique su nivel de aspiración en la zona intermedia donde el riesgo es moderado, por el contrario el individuo cuyo motivo para evitar el fracaso es más fuerte, tendería a tomar actitudes extremas, una de ellas sería seleccionar la alternativa más fácil que le asegure el éxito o bien colocar su meta donde sea imposible el éxito, es decir que evitaría todas las actividades relacionadas con el logro.

Como se observa, tanto la postura de McClelland y col. (1961), como la de Atkinson (1964) contemplan al comportamiento de toma de riesgo como rasgo distintivo del constructo de Orientación de Logro.

De acuerdo con La Rosa (1986), Atkinson (1974) introduce el concepto de motivación extrínseca que se podría referir al interés de un sujeto por una tarea o a la tendencia para obtener la aprobación de otros, o bien para obedecer a la autoridad. La función de este nuevo concepto sería proporcionar la motivación para superar una tendencia inhibitoria hacia el logro.

Brown (1975) parece coincidir con la postura de Atkinson en cuanto a que enfatiza que el comportamiento de logro individual es el producto de la situación y de la fuerza perdurable del motivo en la personalidad individual. Este autor también hace énfasis en estos posibles determinantes generados por acontecimientos fortuitos que modificarían el nivel de Orientación de Logro en la medida en que estos fuesen activos, como los valores sociales y los estímulos ambientales.

Tomando como base las investigaciones anteriores, Spence y Helmreich (1978) idearon un constructo multidimensional de fácil aplicación y evaluación que ha resultado adecuado tanto para hombres como para mujeres, no requiriendo entrenamiento especial; este constructo aparece -

integrado por las dimensiones de trabajo que evalúa una actitud positiva hacia el mismo, Competencia que describe el deseo de ser el mejor, Maestría que implica la preferencia del sujeto por tareas difíciles y que representen un reto.

En una investigación posterior llevada a cabo por Spence y Helmreich (1978), se aplicó un cuestionario de Trabajo y Orientación Familiar que mide Orientación de Logro y Actitudes hacia la familia y la carrera, rindiendo cuatro factores similares en cada sexo; las escalas derivadas de estos análisis fueron designadas como: Trabajo, Maestría, Competencia e Indiferencia Personal. Las tres primeras escalas se refieren al deseo para trabajar arduamente, deseo por el reto intelectual y de tener éxito en situaciones de competencia e interpersonales. La Indiferencia Personal, por su parte, evalúa actitudes acerca de posibles consecuencias interpersonales de logro y se relaciona conceptualmente con las nociones de miedo y éxito.

Los estudios efectuados por estos teóricos sugieren - que el constructo de Orientación de Logro debe ser comprendido como una unidad de componentes relacionados y modificados substancialmente, tanto por factores situacionales como por rasgos de la personalidad del sujeto, esto le da el carácter unitario al constructo. La prueba de esto ha sido evidenciada por patrones significativos diferenciados en cuanto a sexo que reportan altas puntuaciones masculinas

en Maestría y Competencia y elevadas puntuaciones femeninas en Trabajo e Indiferencia personal.

Si se considera que la Orientación de Logro debe ser comprendida como una unidad en la que se ven involucrados muchos factores, entonces se debe considerar que este constructo deberá ser evaluado también, en función de la cultura y semántica que rijan determinada población. Andrade Palos y Díaz Loving (1985), se han esforzado por obtener una escala válida y confiable para la población mexicana que midiera la Orientación de Logro multidimensionalmente. Para tal efecto aplicaron un estudio piloto traduciendo la escala original de Spence y Helmreich (1978). Los resultados arrojados por los análisis factoriales revelaron una estructura factorial reducida, por lo que se procedió a tomar los conceptos originales de Maestría, Trabajo y Competencia, elaborándose diez reactivos para cada una de estas dimensiones que reflejaran de manera clara y confiable el nivel de Orientación de Logro de la población Mexicana.

Se considera que la elaboración de la presente investigación precisa explorar más profundamente, la manifestación y connotación que tiene la Orientación de Logro para la cultura mexicana, tomando en cuenta estudios transculturales efectuados por Díaz Guerrero (1979), cuyos resultados le han permitido postular dos premisas socioculturales fundamentales, una de ellas se refiere a la "supremacía indiscutible

del padre" y la otra "al necesario y absoluto autosacrificio de la madre", estas premisas socioculturales parecen ser la piedra angular sobre la que se erige la motivación de esta cultura, debido a que inciden de manera significativa en la estructura familiar y establecen pautas culturales específicas para cada sexo, las cuales se traducen en patrones modulados de comportamiento que se transmiten de padres a hijos, ejemplo de ello es la demanda por parte de los padres de que el hijo varón juegue con juguetes de acuerdo a su sexo, excluyendo aquellos que se relacionan con el sexo femenino, por otra parte, las expectativas hacia el hijo varón difieren substancialmente de las establecidas para las hijas, en el sentido de que se espera que los varones triunfen profesionalmente porque más tarde serán el sostén de una familia, en cambio la mujer se mantiene vinculada al rol materno que se le impone desde las más tempranas etapas y el papel que desempeña parece ser más pasivo que el del varón, por lo que da la impresión de estar a la sombra de su pareja.

Ramírez (1984) al explorar la Psicología de las motivaciones del mexicano considera que los rasgos de personalidad de la pareja aunados a los dictados de la cultura conformarán los "troqueles" sobre los que se moldeará la personalidad del sujeto, reconociendo a la etapa infantil como especialmente constitutiva del nivel de Orientación

de Logro, tanto en hombres como en mujeres. Así se ve que además de que la Orientación de Logro es un constructo difícil de explicar, está ampliamente influenciado por variables psicosociales y culturales.

Por ser la Orientación de Logro un tópico de gran importancia dentro de la motivación humana, su exploración ha cobrado auge en diversas teorías.

El modelo atribucionista, según Betancourt (1982), - considera que la Orientación de Logro debe ser interpretada en función del análisis profundo de los factores causales del éxito-fracaso, para tal efecto toma en consideración las dimensiones de locus, estabilidad y control.

Esta perspectiva teórica indica que el "locus" se refiere a la localización de la causa; ésta puede ser de dos órdenes, internas y externas, las primeras se relacionan - al parecer con algo que está en la persona, como habilidad y esfuerzo, las segundas se sitúan fuera de la persona y se refieren a la suerte o dificultad ante un problema.

La "estabilidad" concierne a la naturaleza temporal de una causa, ésta se relaciona principalmente con la expectativa de éxito o de la ocurrencia futura de un evento dado.

El "control" por su parte se relaciona con la capacidad y/o posibilidad que una persona tenga para manejar o influir la causa de un evento comportamental, en este sentido la destreza puede ser percibida como fuera del control

del sujeto, mientras que el esfuerzo es percibido como controlable.

Desde el marco teórico de la teoría de la Comparación Social postulada por Festinger (1954), se considera que la Orientación de Logro se pone de manifiesto cuando el sujeto evalúa sus propias capacidades en comparación con otros sujetos; esta evaluación se traduce en la ejecución cada vez mejor de una tarea, aunque no deja de tomar en cuenta a las restricciones sociales que limitan la modificación de la propia capacidad, dado que la tendencia a actuar cada vez mejor, presumiblemente entra en conflicto con la necesidad que persigue el sujeto de obtener una evaluación precisa de las propias capacidades, en este aspecto un individuo tenderá a compararse con otros cuyas capacidades sean semejantes y no con aquellos cuyas capacidades sean disímiles, pero como es claro que no puede existir un equilibrio social respecto a las capacidades, porque no todos los sujetos tratarán de ser ligeramente mejor que los demás, se comprende al comportamiento competitivo como una manifestación de esa falta de equilibrio.

La Orientación de Logro observada desde el ángulo de la teoría de la disonancia cognoscitiva de Festinger (1957), es vista como el producto de la congruencia entre el comportamiento de un sujeto y los factores medioambientales, debiendo considerar que el comportamiento es más sensible a

las modificaciones que el medio ambiente; cabe señalar que la congruencia conduce a una estabilización a nivel cognitivo y propende a un incremento en la potencia psicológica de la elección de Logro, poniendo de relieve las virtudes de la elección tomada y justificando a la vez la elección rechazada.

La Orientación de Logro ha sido objeto de amplio estudio dentro de las teorías del Aprendizaje, con objeto de probar la influencia significativa que ejerce la motivación sobre el rendimiento académico, al respecto Hilgard y Bower (1982) señalan que la motivación estará constituida tanto por rasgos específicos de la personalidad del sujeto como por elementos situacionales, hipótesis que parecen sustentarse en la proposición de los siguientes postulados:

- 1.- Las capacidades del que aprende son importantes, por lo que el tratamiento debe ser específico tanto para los sujetos lentos como para los rápidos, asimismo para aquellos que poseen capacidades especializadas.
- 2.- El desarrollo posnatal puede ser tan importante como los determinantes hereditarios y congénitos de la capacidad y el interés, lo que implica que el aprendizaje estará estructurado en función de las influencias que han moldeado el desarrollo.
- 3.- El aprendizaje es culturalmente relativo, esto indica que la cultura y subcultura a la cual pertenezca un individuo influirán de manera directa y significativa en

el aprendizaje del sujeto.

- 4.- El nivel de ansiedad puede determinar los efectos bené
ficos o indeseables de ciertos motivos para aprender.
- 5.- Los motivos moldearán la motivación de un sujeto, siendo
substancialmente diferente la motivación en aquellos
sujetos orientados a la filiación y los orientados al
logro.
- 6.- La organización de los motivos y los valores dentro del
individuo afectan positiva o negativamente al aprendizaje.
- 7.- La atmósfera de grupo del aprendizaje determinará en --
gran medida el aprendizaje del sujeto, desempeñando --
gran importancia la competencia y cooperación, autoritarismo
y democracia, el aislamiento individual así co
mo la identificación con el grupo.

Las diferentes posturas teóricas coinciden en que la -
Orientación de Logro se gesta en etapas tempranas, influyendo
en su desarrollo y constitución las experiencias que el
sujeto reciba así como las prácticas educativas implantadas
por los padres y posteriormente reforzadas por el medio social
en el que se desenvuelve el sujeto, finalmente se observa
un consenso general de que la Orientación de Logro afecta
diferencialmente la ejecución de las tareas del sujeto, razón
por la cual se evidencia la importancia que este constructo
desempeña en el desarrollo del ser humano.

1.2. MEDICION DE LA ORIENTACION DE LOGRO:

La medición dentro de la Psicología ha estado sujeta a los cambios que se han registrado a través de los momentos históricos que las ciencias han experimentado, lo que ha redundado en el acopio de nuevas técnicas en favor de una predicción más veraz y objetiva en cuanto a las inferencias que se hacen dentro de la investigación acerca de aquellos eventos que conciernen directamente al comportamiento del ser humano; bastaría hacer un análisis exhaustivo desde la antigüedad clásica para apreciar las modificaciones sustanciales que la medición psicológica ha tenido.

En un primer momento histórico la Psicología aparece estrechamente vinculada a la filosofía cuya función era sustentar los modelos teóricos postulados por las ciencias del comportamiento, así como proporcionarle explicaciones al comportamiento manifiesto del sujeto; en un segundo estadio y en consonancia con el desarrollo científico se pone de manifiesto que la Psicología debe ser comprendida desde el ángulo interdisciplinario, dado que este enfoque a la vez que facilita comprender más claramente los múltiples determinantes que rigen la conducta humana, brinda un mayor grado de certeza en cuanto a las predicciones, la objetividad de los resultados y la validez y confiabilidad de los instrumentos empleados para tal fin.

Se puede decir que la medición es un recurso matemático

que permite evaluar los indicadores de las propiedades de los objetos que determina el investigador, proporcionando ciertos márgenes de objetividad a los resultados reportados en una investigación psicológica.

En su acepción más amplia y de acuerdo con Kerlinger (1983), la "medición es la asignación de numerales a objetos o eventos según ciertas reglas" (p. 301).

La técnica empleada para medir la Orientación de Logro parte de la prueba original de Apercepción temática diseñada por Murray y col. (1938). La Orientación de Logro era medida en ese momento en función de las necesidades y presiones expresadas por el héroe en la historia temática, lo que es apoyado por Kelemen (1980) al afirmar que los motivos de logro y filiación eran interpretados por Murray en términos de necesidades.

Señala Bellack (1979) que la técnica diseñada por Murray (1938) establecía que a cada necesidad y a cada presión se le asignara una puntuación determinada que permitiera luego tabular un sistema con las calificaciones obtenidas. Este mismo autor sugiere que a pesar de las ventajas que reporta el empleo de esta técnica en la investigación, su aplicación se ha visto limitada por dos razones fundamentales, una de éstas se relaciona con la dificultad para dominar el término necesidad y la otra se refiere al gasto considerable de tiempo por parte del investigador pa

ra interpretar las historias con este método.

Más tarde McClelland y col. (1953) retoman los conceptos de logro y filiación pero los interpretan en términos de motivos. Con estos teóricos surge una nueva forma de medir la Orientación de Logro, tanto en las historias imaginativas como en las historias del TAT; la manera de medir la Orientación de Logro consistía en verificar si la historia temática contenía o no imágenes de logro (IL), en caso de que estas imágenes surgieran se podía asumir que el sujeto estaba motivado para el logro, también establecen que es el contenido semántico extraído del relato referido por el sujeto el que indica la dirección e intensidad de la Orientación de Logro que posee un sujeto.

Las imágenes de logro y el contenido semántico de las historias referidas por el sujeto eran indicadores de logro para McClelland y su grupo (1953), pero es Bellack (1979) quien organiza estos indicadores en siete subcategorías que permiten la medición de la Orientación de Logro, siendo éstas:

- 1.- Necesidad establecida de logro (N) que se expresa por el deseo de algún personaje en la historia de alcanzar una meta de logro.
- 2.- Actividad instrumental, ésta se refiere a una actividad realizada por uno o más de los personajes que indica si el desenlace de la actividad instrumental tiene éxito

to o fracaso.

- 3.- Estados anticipatorios frente a la meta, se refiere a que algún personaje en la historia anticipe el éxito a la frustración y el fracaso de la meta.
- 4.- Obstáculo impedimentos, las historias se evalúan como impedimentos cuando el progreso de la actividad dirigido a la meta se ve impedida o bloqueada por un obstáculo personal o por un obstáculo del medio ambiente.
- 5.- Presión interna, que se refiere a aquellas fuerzas que surgen del interior del personaje de la historia, sien do éstas las que lo motivan a alcanzar una meta.
- 6.- Estados afectivos, se describen con este nombre todos aquellos estados afectivos que se asocian con la obten ción de una meta, con el dominio activo o con la frus tración de la actividad dirigida al logro.
- 7.- Tema de logro, recibe esta calificación cuando el tema de logro es elaborado de tal forma que constituye el argumento central de la obra.

La postura teórica de McClelland y col. (1953) fue ob jeto de severas críticas en cuanto a la forma de medición de la Orientación de Logro, ya que el empleo de pruebas pro yectivas no brindaba una evidencia convincente, debido a - que carecía de objetividad, confiabilidad y validez, carac terísticas que exigía cumplir el método científico en la -

etapa de post-guerra, razón que obligaba encontrar otra - forma de medir la Orientación de Logro dentro de los pará metros establecidos por las ciencias nomotéticas (Ciencias formales).

Bellack (1979) al respecto señala los fracasos y limitaciones que han tenido las pruebas proyectivas al querer ser utilizadas como instrumentos nomotéticos ya que estas pruebas analizan el contenido latente mientras que las - pruebas psicométricas evalúan el contenido manifiesto, facilitando al investigador establecer los parámetros de eva luación de las mismas.

En respuesta a la necesidad de esa época, McClelland y col. (1953), pensaron que si se interpretaba a la Orientación de Logro como una determinante del desarrollo económi co, podría entonces medirse esta variable empleando alguna de las manifestaciones que denotaran el crecimiento econó mico.

La búsqueda de medidas objetivas les condujo a estable cer una correlación entre el incremento económico y la can tidad de electricidad producida en un país, como índice del nivel de actividad económica total, por el hecho de que se le mide universalmente con la misma unidad, Kilovatio-hora, así como el ingreso nacional per cápita.

En apoyo a lo anterior Brown (1975) clarifica que la - medida de Orientación de Logro parece guardar una vincula-

ción más estrecha con la prosperidad económica que con la Orientación de Logro en general, también opina que las categorías que integran esta variable no resultan claras, - debido a que únicamente hacen hincapié en la experiencia sin especificar el campo de la tarea, considerando que esta medida no contiene ningún criterio claro que certifique su validación sino sólo algunas hipótesis de cómo debería operar la Orientación de Logro, la más importante de éstas se refiere al supuesto de que aquellos sujetos que poseen una fuerte orientación de logro deberán ejecutar una tarea mejor que los sujetos de capacidad equivalente que posean una débil orientación de logro.

De lo anterior se deduce que la variable de Orientación de Logro no puede ser considerada como un pronosticador confiable en la ejecución de una tarea, aunque una de las expectativas que se pueden establecer en cuanto a la Orientación de Logro es que ésta se incrementaría en situaciones que hicieran énfasis en la competencia con éxito y que se reduciría en situaciones donde la calidad de la ejecución y la competencia carecieran de importancia.

Por otra parte, se tiene que existe una gran controversia en cuanto a aceptar el análisis de contenido como técnica objetiva alternativa de la Orientación de Logro, juicio que fundamenta Brown (1975) al expresar que la objetividad es obtenida en función de un consenso social, por lo

que es factible obtener un consenso respecto al contenido.

Años más tarde, Spence y Helmreich (1978), pretenden - explorar las dimensiones de la Orientación de Logro, con - base al desarrollo de dos versiones del cuestionario sobre el Trabajo y la Orientación Familiar, aplicable a ambos sexos, también se aplicaron las escalas de "masculinidad" y "femineidad", las que fueron evaluadas de manera independiente.

La primera versión de este instrumento (WOFO-1) reportó seis factores relacionados con el sexo masculino, siendo estos: Orientación sobre el trabajo, Maestría, Esfuerzo, Competencia, Intereses sobre el empleo y aspiraciones sobre la carrera; los resultados obtenidos en el sexo femenino - parecieron menos coherentes que los de los varones, lo que confirma que la Orientación de Logro se orienta de manera diferente en cada uno de los sexos, sin embargo, al efectuarse un análisis separado se observó que aquellas mujeres con puntajes más elevados en las dimensiones anteriores mostraban una estructura similar a la de los varones en cuanto a rasgos de instrumentalidad.

De los datos aportados por este estudio se concluyó que las escalas fueron constituidas tomando en cuenta los seis factores derivados del factor de análisis correspondiente al sexo masculino.

La segunda versión de esta prueba (WOFO-2) rindió Uni-

camente cuatro factores en sujetos masculinos, que se referían a: Orientación hacia el Trabajo, Maestría, Competencia e Indiferencia personal, observándose cierta similitud en el factor de estructura entre varones y mujeres.

Por lo que respecta a las escalas de "masculinidad y - femineidad" empleadas por Spence y Helmreich (1978) en las investigaciones anteriores, Gerber (1984) señala que los varones han sido caracterizados por ser más agresivos, competitivos y dominantes, que las mujeres, éstas por el contrario, parece ser que se distinguen por ser más gentiles, tiernas y alertas a los sentimientos de los otros, en comparación con los varones. De acuerdo con estos resultados la escala de "masculinidad evalúa rasgos "instrumentales" socialmente deseados y se vincula estrechamente con el incremento de la estimación de un grupo.

Con base en los factores detectados en la segunda versión del cuestionario sobre el Trabajo y la Orientación Familiar (WOFO-2) Spence y Helmreich (1978) diseñaron una escala multidimensional para medir la Orientación de Logro, la cual resultó ser de fácil aplicación y evaluación, con elevado poder predictivo, mayor objetividad, confiabilidad y validez, aplicable tanto en hombres como en mujeres; estaba integrada por 19 reactivos que se referían a las dimensiones de Trabajo, Competencia y Maestría.

El trabajo se refiere a una actitud positiva hacia el

mismo, la Competencia describe el deseo de ser el mejor y la Maestría implica la preferencia por tareas difíciles y que representan un reto.

Con objeto de obtener una escala válida y confiable - para la cultura mexicana que midiera la Orientación de Logro Multidimensionalmente, se llevó a cabo un estudio piloto, traduciendo la escala original de Spence y Helmreich (1978), pero como los resultados arrojados por los análisis factoriales mostraron una estructura factorial reducida, - se optó por tomar los conceptos originales de Maestría, - Trabajo y Competencia y elaborar diez reactivos para cada una de estas dimensiones que fueran adecuadas desde el punto de vista cultural y semántico a la población mexicana (Andrade Palos, Díaz Loving, 1985).

Andrade Palos y Díaz Loving (1985) aplicaron una escala multidimensional tipo Likert para medir la Orientación de Logro en las dimensiones de Maestría, Trabajo y Competencia; esta escala está conformada por 30 reactivos con cinco opciones de respuesta (Completamente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, en acuerdo, completamente de acuerdo).

La valoración que se asigna para la calificación es - de 5 a 1 puntos, obteniendo 5 completamente de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 ni en acuerdo ni en desacuerdo, 2 en desacuerdo y 1 completamente en desacuerdo.

El nuevo instrumento se aplicó a una población de 300 sujetos de ambos sexos de la Ciudad de México, obteniéndose del análisis factorial los tres factores planteados -- (Maestría, Competencia y Trabajo).

El interés que ha despertado la evaluación de la Orientación de Logro en la cultura mexicana, ha propiciado otros estudios en poblaciones distintas, con objeto de verificar los hallazgos de Andrade Palos y Díaz Loving (1985). Estos estudios favorecen asimismo la validación del instrumento diseñado por estos investigadores.

De acuerdo con lo anterior, Casarín y Velázquez (1985) aplicaron el instrumento elaborado por Andrade Palos y Díaz Loving (1985) en una población de 408 estudiantes de ambos sexos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Al efectuar los análisis de frecuencia y de porcentaje por reactivo se encontró que seis reactivos no eran discriminados, siendo cinco del factor Trabajo y uno del factor Maestría.

La explicación que se le da a este resultado conduce a pensar que premisas como "Me es importante hacer mi trabajo lo mejor posible" y "Si hago un buen trabajo me causa satisfacción" obtuvieron un consenso general porque la muestra estuvo compuesta únicamente por estudiantes universitarios.

Recientemente La Rosa (1986) llevó a cabo un estudio -

en una población de 1082 estudiantes de ambos sexos, en la Ciudad de México, aplicando el instrumento que mide Orientación de Logro de Andrade Palos y Díaz Loving (1985), el cual consta de 22 reactivos. Al realizar los análisis de frecuencia y de porcentaje por reactivo se encontró que el reactivo "Me gusta resolver problemas difíciles" no era discriminado por los estudiantes, lo que hace pensar que esta premisa es obvia para una población tan específica como la universitaria, dado que tanto el nivel universitario como la elección de la carrera pueden ser indicadores de un nivel de orientación de logro elevado.

Se considera que la Orientación de Logro se instaura en el sujeto en los estadios más tempranos de su vida, siendo influida por las normas sociales impuestas, es por ello que la medición de esta variable requiere de instrumentos cuya elaboración tome en cuenta los patrones de interacción del sujeto en su contexto, los que se fundamentan en las normas establecidas por la cultura. De acuerdo con esto, se ha visto la necesidad de contar con instrumentos que midan la Orientación de Logro de manera específica en cada cultura.

En apoyo a lo anterior, investigadores mexicanos se han preocupado para que la elaboración del instrumento que mide la Orientación de Logro contemple la cultura y semántica mexicana.

1.3. RELACIONES DE LA ORIENTACION DE LOGRO CON OTROS CONSTRUCTOS:

Considerando que los efectos de la Orientación de Logro se ponen de relieve a través de los factores que determinan este constructo, un gran número de variables da cuenta de la importancia que la Orientación de Logro desempeña.

ORIENTACION DE LOGRO CON SEXO Y EDAD:

Como lo mencionan French y Lesser (1964), al referirse a las aportaciones de Atkinson, parece ser que el mayor problema que se ha tratado de dilucidar en la Orientación de Logro se refiere a las diferencias observadas en cuanto a sexo, éste es sin lugar a dudas un problema constante que ha generado mayor polémica dentro de la investigación, debido a que por una parte, los resultados aportados por las diferentes investigaciones han sido muy controvertidos y por otro lado si se toma en cuenta que existen diferencias fundamentales en ambos sexos, no sólo a nivel biológico sino innatas y psicológicas respecto a los comportamientos adoptados por cada uno de los sexos, esto hace suponer que una constelación de variables de personalidad, de factores situacionales así como elementos culturales generan y determinan la Orientación de Logro en ambos sexos.

Investigaciones realizadas por Gerber (1964) y Kelemen (1980) coinciden con el punto de vista teórico de Deaux y Emswiler, (1972), en el sentido de que se refiere al Logro como a un atributo masculino, lo que parece reflejar una concepción rígida del modelo de motivación de logro del va

rón y obedece primordialmente a las expectativas dictamina das por la cultura en donde no sólo se espera que los varo nes logren sino también que deseen lograr, en contraposi ción a esto, las mujeres ni se espera que logren ni que de seen hacerlo, lo que se espera de la mujer es algo menos - universal que en el hombre, las expectativas de éstas giran en torno al rol que tienen claramente definido, tales como hacer un buen matrimonio, ser una buena madre y esposa y - hacer su vida familiar y comunitaria tan agradable como sea posible.

Uno de los hallazgos más relevantes en esta área ha si do descrito por Keleman (1980), quien hace referencia a las investigaciones aportadas por Deaux (1972), que se refieren a los comportamientos de Orientación y Filiación, al respec to se detectó que los varones manifestaban una mayor Orien tación al Logro y las mujeres hacia la Filiación.

Lo anterior fue verificado en un estudio experimental - en una población de 180 sujetos de ambos sexos de High School y College, por medio de la aplicación de una prueba sobre la personalidad y otra que evaluaba al Logro como una medida de Orientación hacia el trabajo y el juego y a la Filiación como una medida de grado y de calidad de orienta ción interpersonal.

French y Lesser (1964) reportan una investigación sobre una disertación doctoral inédita de McClelland, Atkinson,

Clark y Lowell (1953), encontrando que las respuestas relacionadas con el Logro se incrementaban en las mujeres bajo condiciones de estimulación cuando el evento era interpretado en términos de aceptación social pero no bajo las condiciones de estimulación de "liderazgo" e "inteligencia".

Kelemen (1980) también ha puesto de relieve la importancia que guardan los factores de edad y educación como aspectos determinantes del comportamiento de logro, esto quedó demostrado en un estudio efectuado por este investigador en la Universidad de Houston en Clear Lake City, en una población de 120 estudiantes de College, con edades que fluctuaban entre los 15 y 50 años; los resultados de este estudio revelan que las diferencias entre los sexos fueron más pronunciadas por la edad y por los niveles educativos.

En estudios posteriores, Spence y Helmreich (1978) combinaron las escalas de masculinidad y femineidad al explorar las dimensiones de la Orientación de Logro en ambos sexos. Los resultados reportados por este estudio describen una puntuación más elevada en cuanto a las dimensiones de Maestría y Competencia en los varones, registrándose una mayor puntuación en la dimensión de Trabajo en las mujeres. Otro de los resultados arrojados por esta investigación sostiene la tesis de que la competitividad en ambos sexos parece correlacionarse con rasgos instrumentales negativos (dictatorial, dominante, agresivo, etc.), es decir que a mayor gra

do de competitividad aparece un mayor incremento de agresión, autoritarismo, etc., observándose a la vez un notable decremento de rasgos expresivos positivos tales como: activo, independiente, ser gentil, amable, preocuparse por otros, etc.

Los resultados anteriores reportados por las escalas de masculinidad y femineidad parecen corroborar la tesis de que la Orientación de Logro en las dimensiones de Maestría y Competencia es vista como un patrimonio masculino - que se correlaciona con rasgos instrumentales negativos, luego entonces aquellas mujeres que no se apeguen a las normas que la cultura ha fijado en cuanto a Orientación de Logro a su sexo y que muestren una mayor predominancia en la Orientación de Logro en estas dimensiones, tenderán a mostrar los mismos rasgos comportamentales de su sexo opuesto.

Por lo que respecta a la Orientación de Logro en la dimensión de Trabajo, los resultados reportados por las escalas de masculinidad y femineidad sugieren que es muy factible que hayan influido en el incremento del puntaje en esta dimensión en el sexo femenino la modernización y los cambios sociales que han ocurrido en la época de post-guerra, los cuales han propiciado que la mujer incursione cada vez más en el terreno laboral, ya que por un lado se hace necesaria su participación más activa en el ámbito económico y por otro lado estos mismos fenómenos sociales han modifica

do la imagen que hasta entonces se tenía de la mujer.

Estudios sobre la exploración de la Orientación de Logro en mujeres y varones permitieron a French y Lesser (1964) concluir que la Orientación de Logro de un sujeto, sea masculino o femenino, se vincula estrechamente con una meta que sea relevante en logro para el sujeto y no de otra manera.

La necesidad de logro ha sido estimada como una variable psicológica de gran importancia tanto por su valor predictivo como motivacional, razones suficientes que justifican su presencia en cualquier cambio social y económico, ejemplo de ello es el estudio descrito por Baruch (1967) - concerniente a la incursión cada vez más amplia de la mujer casada y de mayor edad en la fuerza de trabajo, como producto de un momento histórico como fue la Segunda Guerra Mundial, que vino no sólo a reivindicar los derechos de ésta, sino también a demostrar que existe un ciclo temporal en la necesidad de logro en la mujer que se asocia con la edad y con la situación familiar y un incremento en el nivel de logro que parece vincularse con el retorno a un empleo remunerado.

El ciclo temporal de logro en la mujer se considera que comprende tres etapas, una antes del advenimiento de los hijos, otra cuando la casa y los hijos ocupan su mayor atención y finalmente cuando la familia se ha establecido. De -

esta manera el motivo de logro sufre un decremento de la primera a la segunda etapa, para retornar en la tercera fase a los niveles originales; respecto a este ciclo temporal. Degler (1964) referido por Baruch (1967), relaciona a las mujeres con las carreras y deduce que es factible que el motivo de logro en las mujeres siga este ciclo temporal, con una declinación clara cuando están más involucradas en el rol materno, pero con un retorno de la fuerza de este motivo cuando los pequeños han cursado la etapa infantil.

ORIENTACION DE LOGRO CON EJECUCION Y APRENDIZAJE:

McClelland y col. (1953) postulan que la Orientación de Logro influye diferencialmente en una serie de variables que conciernen a la ejecución del sujeto. El efecto de la Orientación de Logro se pone de manifiesto en primer lugar en la ejecución y el aprendizaje. Con respecto a esta variable se esperaría que la motivación condujera a una ejecución más rápida y eficiente, siempre y cuando se brindara al sujeto una oportunidad adecuada para dicho incremento en la ejecución; uno de los primeros hallazgos sobre esta área es reportado por McClelland y Clark (1950) referido en McClelland y col. (1953), encontrándose que existía una relación entre la necesidad de logro y las series de palabras obtenidas en minutos sucesivos de una prueba de anagramas.

ORIENTACION DE LOGRO CON CALIFICACIONES ESCOLARES:

Otra de las áreas estudiadas por McClelland y su grupo (1953) se refiere a las calificaciones escolares. Para verificar la relación que éstas mantienen con la Orientación de Logro, se estudió el comportamiento de esta variable bajo dos situaciones, una orientada al logro y la otra bajo condiciones neutrales; los resultados parecen indicar que los sujetos orientados al logro obtenían calificaciones más elevadas; estos hallazgos sin embargo, no parecen ser del todo convincentes, debido a que si se analiza a una institución educativa en particular, habría que considerar si ésta hace énfasis en una mayor presión o atribución académica, ya que en ambas situaciones se registrarían elevadas calificaciones.

ORIENTACION DE LOGRO CON NIVEL DE ASPIRACION Y JUICIO:

En cuanto al nivel de aspiración y de juicio investigados por McClelland y col. (1953), se concluyó por medio de una correlación entre la puntuación del nivel de logro y el nivel de aspiración, que cuando los determinantes de la realidad se contraponían, el juicio relacionado con la ejecución futura tendía a estar positivamente relacionado con la escala del nivel de logro, pero cuando los determinantes de la realidad eran consistentes, la relación entre el grado de logro y el nivel de aspiración desaparecía o era negativo.

ORIENTACION DE LOGRO CON PERCEPCION Y PENSAMIENTO: .

El estudio efectuado por McClelland y col. (1953) sobre la percepción y el pensamiento relacionado con la Orientación de Logro permite inferir que los sujetos altamente motivados al logro piensan con mayor frecuencia en términos anticipatorios y generalizados en tanto que los sujetos con bajo nivel de logro piensan menos frecuentemente en términos generalizados y están más involucrados en las dificultades de la manera de logro, por otra parte, estos mismos autores sostienen que desde el punto de vista metodológico es importante tener en cuenta que las categorías psicogramaticales brindan medidas de "los patrones de pensamiento" o "modos de pensamiento", lo que parece consistente con las nociones teóricas generales de la forma en que los motivos influyen en los procesos cognoscitivos.

De los resultados obtenidos de la prueba de complementación de oraciones explorada por McClelland y col. (1953) se concluyó que los sujetos con elevado nivel de logro atribúan más respuestas de logro a otros que aquellos con bajo nivel de logro, esto puede afirmarse con base a que los sujetos con baja puntuación en el nivel de logro manifestado en TAT, reconocían su falta de motivación, por lo que sentían vergüenza de sí mismos y en compensación atribúan una gran cantidad de logro así mismos. Un hecho de vital importancia que surge de la aplicación de esta prueba se refiere a que

proporcionó resultados que diferían de los obtenidos por el método de Apercepción Temática, debido a que se relacionaban más con los juicios sobre sí mismos a nivel consciente.

ORIENTACION DE LOGRO CON UMBRALES DE RECONOCIMIENTO:

Otra de las variables investigadas por McClelland y su grupo (1953) son los umbrales de reconocimiento, empleando para ello la técnica de sucesión que consistía en breves exposiciones de 30 palabras estímulo, divididas en tres categorías: neutras, relacionadas con el logro y relacionadas con la seguridad, cada una de éstas fue expuesta por un período de .01 segundos sucesivamente, incrementando las iluminaciones. Los datos obtenidos sugieren que los sujetos con elevado nivel de logro mostraron menor tolerancia al error para las palabras de logro que el resto de los sujetos, también mostraban estar más involucrados de manera directa con el logro, el éxito o la consecución de un nivel máximo de aspiración.

ORIENTACION DE LOGRO CON RESPUESTAS DE ACERCAMIENTO Y EVITACION:

McClelland y col. (1953) estudiaron la manifestación de la Orientación de Logro a través de la prueba de Rorschach; los hallazgos fueron evaluados en función de dos tipos de respuesta, comportamiento de acercamiento y de evitación, al respecto se observó que aquellos sujetos con mo-

derado nivel de logro mostraban respuestas evitativas, en tanto que los sujetos con elevado nivel de logro manifestaban más respuestas de acercamiento.

ORIENTACION DE LOGRO CON MEMORIA:

La exploración sobre la memoria permite establecer una relación entre el nivel de logro y el recuerdo de las tareas completas e interrumpidas, fenómeno estudiado por Atkinson (1950) y reportado por McClelland y col. (1953), donde la percepción de tareas completas significa éxito personal y las interrumpidas vienen a significar el fracaso personal.

McClelland y su grupo (1953) sostienen que parece ser que aquellos sujetos con elevada orientación de logro recuerdan más tareas incompletas, como si pretendieran seguir tratando de completarlas, mientras que los sujetos con bajo nivel de logro tienden a recordar menos tareas incompletas. Esto parece apoyar la tesis de French y Lesser (1964) de que la Orientación de Logro de un sujeto se relaciona de manera estrecha con una meta que sea relevante y no de otra manera.

ORIENTACION DE LOGRO CON PERSISTENCIA DE UNA TAREA, EXPECTATIVA DE EXITO Y LOS MOTIVOS RELACIONADOS CON EL LOGRO:

Otra manera de evaluar la Orientación de Logro, según

Feather (1966), es a través de la relación que existe entre la persistencia de una tarea y la expectativa de éxito, así como los motivos relacionados con el logro; desde este punto de vista se analiza la relación de persistencia ante una ejecución en dos aspectos, en su aparente dificultad y en la fuerza relativa del motivo, tomando en cuenta uno de los motivos para lograr el éxito y evitar el fracaso, de tal manera que un sujeto ejecuta la tarea que se le presente, como parte de una prueba importante, pudiendo experimentar la repetición del fracaso ante ella, pero también puede optar por una tarea alternativa de logro, siempre y cuando lo desee.

ORIENTACION DE LOGRO CON RIESGOS MODERADOS Y CALCULADOS:

El modelo de toma de riesgo ha sido conceptualizado como una de las determinantes esenciales de la Orientación de Logro y ha dado lugar a conclusiones contundentes acerca de la manifestación de los niveles de Orientación de Logro que se reflejan en la elección de una determinada ejecución. Morris (1966) demostró en un estudio experimental el poder predictivo de este modelo en cuanto a la elección vocacional; los resultados referidos por esta investigación sostienen la tesis de que los sujetos con elevado nivel de logro mostraron una preferencia por ejecuciones que implicaran un grado de riesgo moderado, en cambio los sujetos bajos en motivación de logro se comportaban como si trataran de evitar un grado

de riesgo intermedio, optando por alternativas extremas, -
ya sea una tarea demasiado fácil que les asegurara el éxi-
to o bien una tarea con un grado de dificultad elevado que
justificara su fracaso.

La aportación fundamental de este estudio parece vincu-
larse con los efectos de las percepciones que el sujeto po-
see sobre sí mismo de Competencia en el área vocacional,
con base en la probabilidad' subjetiva de éxito en ocupaciones
específicas.

La potencia de la Orientación de Logro también se pone
de relieve en exploraciones efectuadas por Mahone (1966) con-
cernientes al temor al fracaso y a la percepción irrealista
de la aspiración vocacional; los resultados obtenidos por -
este autor han permitido argumentar que los sujetos que son
temerosos al fracaso tienden a ser irrealistas en su elección
vocacional respecto a la habilidad e interés, esto podría -
obedecer a que la percepción que el sujeto posee sobre sí -
mismo en cuanto a la Competencia aparece distorsionada.

RELACION DE LA ORIENTACION DE LOGRO CON SEXO, AREA DE ESTUDIO, SEMESTRE, OCUPACION Y EDAD EN UNA POBLACION MEXICANA:

Investigadores mexicanos, Casarín y Velázquez (1985) efectuaron un estudio sobre la Orientación de Logro integrado por las dimensiones de Trabajo, Maestría y Competencia, aplicando para ello el instrumento diseñado por Andrade Palos y Díaz Loving (1985).

El estudio anterior fue realizado en una población universitaria compuesta por 408 estudiantes de ambos sexos, tomando en consideración las variables sexo, área de estudio entendida como Ciencias Exactas y Ciencias Sociales, Semestre que comprende los primeros y últimos, Ocupación que concierne a si trabaja o no y Edad que se codificó en tres categorías, siendo éstas: 19-21, 22-24 y mayores de 25 años. Esta investigación constata los factores encontrados por Andrade Palos y Díaz Loving (1985) y valida el constructo de Orientación de Logro brindándole una mayor

generalización.

El análisis practicado a los datos reportó los siguientes resultados:

Por lo que respecta a la dimensión de Maestría se detectó que las mujeres reportaron una mayor puntuación en la Orientación de Logro en comparación con los varones, esto se contrapone a lo referido por Kelemen (1980) de que existe mayor Orientación de Logro entre los hombres que entre las mujeres, adjudicándoles a éstas una mayor orientación hacia la filiación, sin embargo, a pesar de que las mujeres obtuvieron calificaciones más elevadas en Maestría, no se observaron diferencias significativas en las dimensiones de Trabajo y Competencia; Casarín y Velázquez (1985) piensan que la explicación de estos resultados se fundamenta en el hecho de que las mujeres que han logrado tener acceso a una educación universitaria se han visto forzadas a imponerse a las limitaciones que la cultura ha establecido al asignar un carácter pasivo al rol femenino en la sociedad, muestra de ello es el esfuerzo que se manifiesta por comprometerse en actividades en las que obtengan un desempeño óptimo.

Los resultados obtenidos al relacionar la dimensión de Maestría con la edad revelaron una puntuación más elevada de Orientación de Logro en estudiantes mayores de 22 años, lo que hace suponer que la edad influye significativamente

en una mejor ejecución de la tarea, debido a que probablemente el sujeto adquiere con la edad una mayor responsabilidad ante la tarea asumida, exhibiendo en consecuencia una mayor tendencia para ejecutar las tareas dentro de los estándares de excelencia, esto apoya los hallazgos de Kelemen (1980) en relación a esta variable.

Las inferencias anteriores parecen aplicables a la dimensión de Trabajo, ya que se observó una mayor motivación hacia éste por parte de los estudiantes de mayor edad que los jóvenes; en la Competencia por el contrario se observó que el mayor puntaje de Orientación de Logro se registró en estudiantes cuyas edades fluctuaban entre 19 y 21 años.

En opinión de estos autores los jóvenes evidencian una mayor Orientación hacia la Competencia y los sujetos de mayor edad parecen más orientados al Trabajo y a la Maestría.

Con respecto al semestre se encontró que los alumnos - que corresponden a los primeros semestres parecen más orientados hacia la Maestría, resultados que pudieran obedecer a que están más comprometidos en la resolución de estudiar una carrera profesional que para ellos representa un reto, también se constató que las mujeres de los primeros semestres manifestaban una mayor Orientación hacia el Trabajo - que se traducía en una actitud positiva por medio del trabajo constante.

Al analizar el área de estudio, los resultados revela-

ron que los estudiantes de carreras de ciencias exáctas - parecían significativamente más competitivos que los estu diantes de carreras de ciencias sociales, esto corrobora- ría las tesis de Mahone (1966) y Crockett (1966) de que el prestigio que se asigna a ciertas carreras tradicionales actúa como un incentivo para incrementar la Orientación - de Logro en los estudiantes, por otra parte, los estudios de Crockett (1966) refieren que las ocupaciones de mayor prestigio fueron percibidas por los sujetos de dos maneras: como aquellas que poseen un mayor valor de incentivo y las que son más difíciles de lograr.

Con respecto a lo anterior, Casarín y Velázquez (1985) afirman que los estudiantes con una mayor Orientación hacia la competencia eligen carreras con prestigio elevado como es la Ingeniería.

Se reporta asimismo que los hombres que trabajan obtu- vieron la puntuación más elevada en cuanto a la dimensión de Competencia, en comparación con aquellos hombres y muje- res que no trabajan y mujeres que trabajan, lo que indica que estos sujetos están más involucrados en la Competencia y en la búsqueda de una mejor posición; no obstante, la - puntuación más baja en Orientación de Logro pareció corres- ponder a las mujeres que trabajan, los autores adjudican - este resultado a la gran gama de roles que tiene que desem- peñar.

RELACION DE LA ORIENTACION DE LOGRO CON AUTOCONCEPTO Y
LOCUS DE CONTROL EN UNA POBLACION MEXICANA:

La investigación más reciente que se conoce sobre la - Orientación de Logro para la cultura mexicana, ha sido efectuada por La Rosa (1986) en un trabajo de tesis doctoral, sobre la construcción y validación de escalas de locus de control y autoconcepto.

El objetivo fijado por el investigador era analizar el comportamiento de la Orientación de Logro, el Autoconcepto y el Locus de control de manera separada, correlacionando posteriormente los resultados obtenidos para verificar las posibles implicaciones. Para tal efecto se realizaron seis estudios pilotos y un estudio final, éste último se llevó a cabo en una población universitaria integrada por 1083 sujetos de ambos sexos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

La muestra universitaria estuvo integrada por cuatro - áreas: de la salud que comprende Medicina y Odontología, áreas de ciencias físico-matemáticas, dentro de las que se consideran Ingeniería y Física, área de Filosofía y Ciencias Humanas que comprende Pedagogía, Historia, Bibliotecología, Letras Modernas y Geografía y el área de ciencias político-socio-administrativas que comprende Política, Sociología, Ciencias de la Comunicación Relaciones Internacionales y Administración Pública; los semestres a consi-

derar fueron del 2o. al 4o. de las carreras respectivas.

Los resultados obtenidos indican que las escalas de autoconcepto se relacionan significativamente con la Orientación de Logro en las dimensiones de Trabajo y Maestría; la dimensión de Competencia parece ser independiente del autoconcepto, excepto en salud mental donde apareció una correlación negativa, al respecto La Rosa (1986) sostiene la tesis de que a mayor competitividad en la cultura mexicana, corresponde un menor grado de salud mental, por otra parte el afirmar que la sociedad mexicana se enmarca en el modelo afiliativo-solidario en lo que concierne a lo interpersonal, permite a este investigador postular que "la competencia es percibida como una negación de un valor culturalmente reconocido". (La Rosa, 1986, pág. 220).

Por otra parte los resultados manifestaron haber detectado una relación estrecha entre la Orientación de Logro y la internalidad (Locus de control) en las dimensiones de Trabajo y Maestría, lo que hace suponer que una mayor internalidad se refleja en un mayor esfuerzo para lograr ciertos objetivos.

En cuanto a la relación entre internalidad instrumental y las áreas de estudio, se observó que los alumnos de las áreas de salud y de físico-matemáticas son significativamente más internos que los sujetos de filosofía y ciencias humanas y del área de ciencias político-socio-administrativas;

La Rosa considera que una posible explicación de estos resultados sería que los sujetos de las áreas de la salud y físico-matemáticas perciben más claramente el nexo entre su labor y los logros a nivel profesional, no ocurriendo lo mismo en el área de ciencias humanas, ya que los cambios en la naturaleza humana son más difíciles de obtener y de más difícil evaluación.

Al analizar la Orientación de Logro a través de las variables demográficas, La Rosa (1986) encontró que en cuanto a la dimensión de Trabajo se observaba una influencia significativa de la escolaridad de los padres en aquellos sujetos que obtuvieron una mayor puntuación, en comparación con los sujetos de padres con la más baja escolaridad.

Los resultados sobre Maestría indicaron una mayor puntuación en las mujeres con respecto a los varones, hecho que no concuerda con el encontrado por Spence y Helmreich (1978), el cual se puede adjudicar a las diferencias culturales, pero que sí es congruente con lo reportado por Casarín y Velázquez (1985).

Por lo que concierne a la Competencia, los varones parecieron más competitivos que las mujeres, resultado que parece congruente con el encontrado por Spence y Helmreich (1978) y por Casarín y Velázquez (1985).

Los estudios anteriormente mencionados ponen de relieve la importancia que desempeñan las variables demográficas en

la determinación de la Orientación de Logro, así como también la escolaridad, la selección del área ocupacional y el semestre que cursa un sujeto.

RELACION DE LA ORIENTACION DE LOGRO CON SUELDOS:

Sanders (1978) reporta en un estudio efectuado con - egresados de las facultades de Contaduría y Administración de la Universidad de Texas, haber detectado elevados puntajes en competencia de aquellos sujetos que percibían salarios relativamente altos, en comparación con los sujetos que percibían los salarios más elevados y que puntuaban bajo en - competencia pero alto en Maestría y Trabajo.

RELACION DE LA ORIENTACION DE LOGRO CON AUTOESTIMA:

Spence y Helmreich (1978) encontraron que la Orientación de Logro en las dimensiones de Maestría y Trabajo se relacionan positivamente con una Autoestima alta, no reportando relación alguna en la dimensión de Competencia.

A través de estas relaciones se pone de manifiesto que la Orientación de Logro es comprendida como un constructo que puede afectar a verse influenciado por otras variables, que irían desde lo objetivo y conductual hasta lo inferido como son los procesos cognoscitivos, por lo que es importante considerarla como variable relevante en el estudio del ser humano.

CAPITULO II

AUTOCONCEPTO:

2.1 CONCEPTUALIZACION DEL AUTOCONCEPTO:

Desde tiempos remotos la literatura reporta evidencias de la necesidad que tiene el hombre de conocerse así mismo, como una manera de explicar y justificar su propio comportamiento dentro del contexto social en que participa y en un intento de obtener armonía y felicidad interna; es así como estas inquietudes del ser humano han dado lugar a diversas conceptualizaciones sobre la noción del sí mismo, - que se registran en todas las culturas y que aunque muestran algunas discrepancias al respecto, todos los planteamientos convergen en el elemento común de autoconocimiento como factor indispensable para el conocimiento y valoración de las propias potencialidades, así como también para dar respuesta a las incógnitas del comportamiento humano.

Las investigaciones sobre este constructo han dado lugar a variadas conceptualizaciones que los investigadores - han acuñado con diferentes términos, razón por la que no - existe un criterio uniforme entre los teóricos en cuanto a la designación de este concepto, muestra de ello es que varios autores de la corriente americana, generalmente emplean la expresión "Self-concept" (autoconcepto), (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Shavelson & Bolus, 1982), concepto del self, (Grinberg, 1973; Rogers, 1977; Block, 1983), concepto de sí mismo (Whittaker, 1977), Superego (Mussen,

Conger y Kagan, 1971), etc. en tanto que los autores de la corriente europea hacen uso de términos tales como "conciencia de sí" (Laing, 1964), e imagen del sí mismo (Bettelheim, 1977), no obstante, tanto los autores americanos como los europeos se refieren a un mismo fenómeno.

Discrepancias similares se observaron en la conceptualización de la autoestima, denominada por algunos autores "autoimagen", (Rosenberg, 1973), "estimación propia" (Whittaker, 1977), o bien reciben la misma connotación los términos de autoconcepto y autoestima (La Rosa, 1986).

La definición de autoconcepto que sustenta a esta investigación es aportada por Shavelson, Hubner & Stanton (1976), quienes consideran al autoconcepto como "la percepción que una persona tiene de sí misma, estas percepciones se forman a través de su experiencia con el medio ambiente y son influenciadas especialmente por los reforzadores ambientales y la significación de otros".

Es preciso señalar que el concepto de sí mismo (autoconcepto) concierne a las percepciones descriptivas del sujeto, en tanto que la autoestima se refiere a la evaluación de estas percepciones; diferencia teórica que parece tener su origen desde el inicio del estudio del autoconcepto; ya que desde James (1968) se habla de una descripción y de una autoevaluación, sin embargo, esta conceptualización no ha logrado un consenso general en la mayoría de los investigadores.

En consonancia con el desarrollo teórico, todo parece indicar que la mayoría de los autores coinciden en que el autoconcepto se gesta en las más tempranas etapas del desarrollo humano y de que es el contexto social el que modula y determina este constructo. Para una mejor comprensión de la conceptualización del autoconcepto, se hará una breve -revisión histórica de este constructo.

Los primeros indicios que se tienen sobre el estudio -del sí mismo se encuentran en la cultura griega, condensándose en el adagio conocido universalmente como "conócete a tí mismo", que ponía de relieve la importancia de esta noción como posible alternativa para reducir el sufrimiento humano y alcanzar la paz interna. Otras tradiciones religiosas tales como hindúes, budistas y judío-cristianas sotienen que el autoconocimiento es la piedra angular del desarrollo del ser humano.

La filosofía existencialista por su parte revoluciona el concepto de autoconocimiento, comprendiendo al hombre -como ejecutor de su propio destino y a la experiencia subjetiva de éste en el momento presente. Para esta corriente, el autoconocimiento constituye el motor de la existencia -humana; al respecto Laing (1964) sugiere que el constructo "yo" se estructura con base en la experiencia que el sujeto posea sobre sí mismo, fenómeno que se asemeja al desarrollo del infante bajo la mirada amorosa de la madre; para

este autor, la conciencia de sí mismo es la condición de la existencia humana.

Dentro de este mismo marco existencial, Benoit, Guilhot y Guilhot, (1973) sostienen que el sí-mismo es un elemento esencial de la personalidad que se gesta a través de la identificación en la relación que establece el ser humano con otro; la postura adoptada por estos autores es de carácter actitudinal, cobrando singular relevancia en la adecuada estructuración del sí-mismo los procesos de desidentificación y reidentificación, de esta manera, la desidentificación respondería a todas aquellas representaciones e imágenes erróneas que el sujeto posee de sí-mismo y del otro, así como la eliminación de actitudes y conductas ilusorias o mal adaptadas o bien, orientadas a objetivos que conviene renunciar, ya sea porque son inaccesibles o porque son opuestos al orden de los valores adoptados.

La reidentificación por su parte compromete a la personalidad a adoptar nuevas actitudes y comportamientos tanto hacia el sí-mismo como en la relación que establece el sujeto con otro.

Por otra parte, la desidentificación y reidentificación conducen a fenómenos de descondicionamiento y recondicionamiento y por ende a procesos de desaprendizaje y reaprendizaje.

Como lo reporta La Rosa (1986), un gran número de teóri

cos entre los que se mencionan a James (1968), Cooley (1968), Mead (1934), Sullivan (1953), Rogers (1950) y Allport (1963), consideran el sí-mismo y su conceptualización no únicamente como una función explicativa de los procesos psicológicos si no también como un factor imprescindible para comprender el propio comportamiento.

Desde el punto de vista histórico se identifica a William James (1968) como uno de los pioneros en el estudio del concepto del sí-mismo; James afirma que es factible hacer una distinción entre el yo y el mí, en función de que se determine el conocedor (YO) o el conocido (MI) o el agente de la experiencia y el contenido de la misma.

Conforme lo estipula William James (1968), el sí-mismo de un sujeto comprende la totalidad de lo que puede llamar lo suyo, lo que incluye su cuerpo, familia, posesiones, estados de conciencia y reconocimiento social; el sí-mismo dentro de este contexto es considerado como un fenómeno completamente consciente, siendo las aspiraciones del sujeto las que matizan en gran medida este concepto.

Cooley (1968) al igual que Rosenberg (1973) concibe al sí-mismo como un fenómeno social, argumentando que no tiene valor analizarlo fuera del contexto social en el que el sujeto participa; a este autor se le adjudica la proposición reflexiva del sí-mismo; en consecuencia la concepción que tiene un sujeto de sí-mismo estará modulada por la percep-

ción de las reacciones que otros sujetos exhiban hacia él.

En estudios posteriores Erikson (1968) manifiesta una perspectiva teórica eminentemente social, privilegiando el contexto en el que se desenvuelve el sujeto; al respecto sostiene que el niño desde sus más tempranos encuentros se enfrenta a patrones modulados de comportamiento, de acuerdo a la cultura a la que pertenece, también hace un marcado hincapié en el núcleo familiar como constitutivo de la personalidad del individuo.

Erikson (1968) al igual que otros teóricos como Bettelheim (1977) e Spitz (1982) pone de relieve la importancia que tienen las experiencias vividas por el niño durante las etapas tempranas de desarrollo en la estructuración de la futura personalidad, para tal efecto hace énfasis en las vicisitudes que se presentan en la relación dual madre-hijo, no obstante, Bettelheim (1977) juzga que los planteamientos efectuados por Erikson (1963) e Spitz (1982) giran en torno a esa pasividad que supuestamente caracteriza al infante, al que califican de receptor, sin embargo, hay algo de la postura de Erikson que parece de gran importancia para la estructuración del sí-mismo, esto se refiere a ese sentimiento de confianza básica que lo postula como piedra angular de la personalidad vital y que consiste en una actitud penetrante hacia uno mismo y hacia el exterior, derivadas de las experiencias tempranas del primer año de vida.

Otro de los supuestos teóricos de Erikson se refiere a que cada estadio de desarrollo va acompañado de momentos críticos que el sujeto debe cursar y de la manera en que vivencia o resuelva estos nuevos eventos, dependerá la estructuración de ese sí-mismo.

Otros autores como Mussen, Conger y Kagan (1971) sostienen que la noción de conciencia (superego) tiene su génesis en los estadios más tempranos de desarrollo del sujeto y se manifiesta de manera rudimentaria durante los años preescolares; estos teóricos emplean la estructura superego (superyo) como sinónimo de conciencia o desarrollo del sí-mismo, omitiendo el constructo ego (yo), interviniendo en su constitución los procesos de identificación e internalización, así como la dinámica que se establezca entre los padres y el niño.

Al parecer las primeras señales de conciencia se hacen patentes, generalmente, durante el segundo año de vida y están asociadas con prohibiciones aprendidas en contra de actos específicos. De manera gradual esta conciencia del infante se interioriza más hasta llegar a incluir normas más idealizadas, las que involucran no sólo prohibiciones sino también metas y concepciones de lo que debe hacerse.

La postura anterior concuerda con la perspectiva Piagetana de que la conciencia está integrada por elementos conductuales y cognoscitivos. (Mussen, Conger y

Kagan, 1971).

Más tarde Whittaker (1977) sugiere que el sí-mismo es un elemento constitutivo del constructo "yo" o "ego", al que comprende como un concepto altamente personalizado que se instaura en el individuo de manera gradual, por medio del proceso de socialización; en función de esto sostiene que el yo se define como "un sistema de actitudes y sentimientos que tiene el individuo sobre sí-mismo".

(Whittaker, 1977, p.140).

De acuerdo con lo anterior, la noción del sí-mismo es concebida como un fenómeno social, producto de las interacciones del sujeto con otro, dado que estas interacciones influyen significativamente en el mantenimiento o el cambio de actitudes hacia sí-mismo, otro factor determinante será la cultura en la que se encuentre inmerso el sujeto, debido a que ésta juega un papel determinante en la adopción de actitudes particulares hacia el yo.

Whittaker (1977) distingue el concepto de sí-mismo de la estimación propia o autoestima. El concepto del sí-mismo o conocimiento de sí-mismo lo evalúa en función del estado de salud mental del sujeto; desde esta posición una persona adecuadamente adaptada tiene una mayor comprensión de su propia conducta y sentimientos que aquella que manifiesta una precaria adaptación.

Se pone también de relieve que un aspecto importante

del propio conocimiento se refiere a la capacidad para apreciar de una manera realista las cualidades, potencialidades y defectos que el sujeto reconoce en sí-mismo.

La estimación propia o autoestima la describe como una dimensión evaluativa del constructo del yo y tanto el conocimiento de sí-mismo como la autoestima dependen en gran medida de las interacciones que establece el sujeto con otro en un contexto social determinado.

En otras investigaciones Rosenberg (1973) desarrolla su trabajo teórico en torno a la dinámica de una autoimagen positiva que se desarrolla durante la adolescencia, siendo de vital importancia para ello la información que el sujeto recoge de su experiencia social.

Haciendo énfasis en el contexto social en el cual se desarrolla el adolescente, así como considerando al núcleo familiar como de fundamental importancia para la estructuración de esta auto-imagen, el autor da relevancia a los factores sociales que influyen significativamente en la determinación de los valores acerca de sí-mismo, los cuales posteriormente ejercen gran influencia en la autoestima, ya que como el autor declara, es natural que el sujeto no se evalúa en abstracto, por el contrario la evaluación se lleva a cabo siempre de acuerdo con determinados parámetros de excelencia establecidos por la sociedad o el grupo al que pertenece el individuo.

Rosenberg (1973) concibe la autoimagen como una actitud

hacia un objeto, de esta manera, el término "actitud" en su acepción más amplia se aplica para referirse a hechos, opiniones, valores y orientaciones favorables o desfavorables respecto de sí-mismo.

Es importante señalar que en esta investigación se - parte del supuesto de que la gente tiene actitudes hacia los objetos y de que el sí-mismo es uno de los objetos - hacia el cual se tienen actitudes, pero que estas actitudes difieren substancialmente de aquellas que se refieren a otros objetos del mundo.

Dentro de este marco conceptual se considera que las actitudes son susceptibles a variar en contenido, dirección, intensidad, importancia, saliencia, coherencia, estabilidad y claridad.

La importancia del sí-mismo se pone de manifiesto en los siguientes términos:

"Sea cual fuere, el sí-mismo se convierte en el centro, en el punto de enclaje, en el estándar de comparación en la realidad última, inevitablemente ocupa el lugar de un valor supremo", (Rosenberg, 1973, p.22).

Dentro de la teoría psicoanalítica se hace necesaria una distinción respecto a las estructuras yo y self, siendo Hartmann (1961) quien inicia la diferenciación entre estos dos conceptos, al considerar al yo "como un sistema psíquico" y al self como un concepto que se refiere a "uno mismo".

Grinberg (1973) identifica al self como sinónimo de sí-mismo, éste se refiere a la forma en que el sujeto reacciona ante sí-mismo, cómo se percibe, piensa y se valora, así como a la manera en que trata de estimularse o defenderse.

En estudios actuales efectuados por Shavelson, Hubner y Stanton (1976), se ubica al constructo de autoconcepto dentro de un espacio conceptual en el que se identifican las dimensiones del autoconcepto académico, social y físico, se sugiere asimismo que este constructo debería ser definido idealmente por medio de una red de asociaciones o proposiciones que lo relacionan con propiedades observables del constructo y otros constructos que sean por sí mismo observables.

De acuerdo con estos autores el autoconcepto concierne "a la percepción que una persona tiene de sí-misma, estas percepciones se forman a través de su experiencia con el medio ambiente y son influenciadas especialmente por los reforzadores ambientales y la significación de otros". (Shavelson, Hubner, & Staton, 1976, p.411).

La importancia y utilidad de este constructo se pone de manifiesto en la capacidad para explicar y predecir la forma en que el sujeto actúa, por medio de la atribución que hace otra persona del autoconcepto de un sujeto.

El constructo de autoconcepto desde este punto de vis

ta teórico (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976), se caracteriza por siete rasgos críticos que son:

- 1.- Organizado o estructurado, esto implica que el sujeto categoriza la amplia gama de información que posee acerca de sí-mismo y relaciona las categorías con otros sujetos.
- 2.- Multifacético, éste indica que las dimensiones específicas reflejan el sistema categórico adoptado por un sujeto particular y/o compartido por un grupo.
- 3.- El autoconcepto puede ser jerarquizado sobre una dimensión de generalidad.
- 4.- El grado de estabilidad del autoconcepto se verá modificado por el incremento de situaciones específicas.
- 5.- El autoconcepto se transforma significativamente a través del desarrollo del sujeto.
- 6.- El autoconcepto cuenta con dos dimensiones una de orden descriptiva y otra de naturaleza evaluativa que permiten a los sujetos describirse asimismos.
- 7.- El autoconcepto es diferenciable de otros constructos con los que se relaciona teóricamente.

Secord y Backman (1974) postulan tres componentes del autoconcepto:

- 1.- Componente perceptual.- Consiste en la forma en que la persona se percibe así misma, dicha percepción está compuesta por las impresiones que las demás personas

tienen de ella.

- 2.- Componente conceptual.- Se refiere a los conceptos que la persona tiene de sus propias características, habilidades, recursos, fallas, limitaciones, así como la concepción de su pasado y su futuro.
- 3.- Componente de actitudes.- Incluye los sentimientos acerca de sí mismo y su desenvolvimiento ante el estatus y frente a su futuro.

En investigaciones efectuadas por Rogers (1977) así como en sus obras se menciona de manera constante la noción del sí-mismo (self), sin considerar los constructos yo (ego) y superyo (superego). La construcción fundamental al parecer dentro de esta orientación se refiere al concepto del sí-mismo, o el sí-mismo "como objeto percibido en el campo fenomenológico" (La Rosa, 1986, p.16).

Más tarde refiere que de acuerdo con la experiencia clínica y las pruebas empíricas realizadas, la definición más adecuada sobre el concepto o la estructura del sí-mismo sería aquella en la que se le considera como "una configuración organizada de percepciones del sí-mismo, admisible para la conciencia". (Rogers, 1977, p.128).

La posición de la terapia Rogeriana es actitudinal, por esta razón son las actitudes hacia el sí-mismo la herramienta fundamental que permite el logro terapéutico; estas actitudes conciernen a las percepciones de un suje-

to en relación con sus habilidades, acciones y sentimientos dentro del contexto social, dentro de una dimensión evaluativa que no parece afectar la autoestima, ésta por el contrario es comprendida como la aceptación del sí-mismo.

Rogers (1977) describe tres aspectos de las actitudes, siendo estos: el contenido específico de la actitud que constituye la dimensión cognitiva, un juicio referente al contenido de la actitud, de acuerdo a ciertos patrones, lo que conforma el aspecto evaluativo y finalmente un sentimiento vinculado al juicio evaluativo que se refiere a la dimensión afectiva. (La Rosa, 1986).

Posteriormente, Bettelheim (1977) postula que la satisfacción de las necesidades del infante por parte de la madre no será suficiente ni necesaria para que este sí-mismo se constituya como tal, sino que además es preciso que este vínculo trascienda el simple cumplimiento de las demandas del pequeño, es decir que más allá de estas necesidades de supervivencia está el lazo materno que dará un matiz - afectivo a las funciones nutricias.

En opinión de este autor, el desarrollo del sí-mismo embrionario "se instaura en el momento en que la expresión de las sensaciones (llanto, risa) es aceptada como señal - de un acontecimiento particular por parte de la madre y el hijo, cuando esto sucede se establece la comunicación entre ambos, posibilitando al infante salir de ese solipsis-

mo y participar en la experiencia de un otro".

(Bettelheim, 1977, p.38).

Otro factor de gran importancia para el desarrollo del sí-mismo parece ser el pasaje de la etapa de lactancia a la edad del aprendizaje de la limpieza, ya que esta experiencia contribuye de manera fundamental a que el infante se sienta dueño de sí-mismo; sobre este evento afirma Bettelheim: "es clara la experiencia de que yo expulso algo de mí, del yo y lo convierto en no-yo" (Bettelheim, 1977, p.53).

Se supone que este suceso ocurre porque conlleva por vez primera una acción dirigida conscientemente, así como una enorme cantidad de energía física, experiencia que el autor describe en los siguientes términos: "Yo puedo eliminar exactamente cuando y donde quiera". (Bettelheim, 1977, p.53).

Esta postura teórica sugiere que es aquí donde se ubica la génesis del autoconcepto, cuando la experiencia de defecación le da la certeza al niño de que él es capaz de expulsar algo de su organismo a voluntad propia, reportándole placer el alivio de esta presión.

Lo anterior hace considerar que el grado de autoconcepto dependerá de la significación que brinden los adultos - y en particular la madre, dentro del contexto social del aprendizaje.

Dentro de este mismo contexto Winnicott (1953) señala que la estructuración del sí-mismo del sujeto tiene como base la satisfacción por parte de la madre de las necesidades del pequeño por medio de las propias respuestas adaptativas de ésta, es decir que en un principio la adaptación de la madre hacia el hijo será casi exacta pero se irá reduciendo gradualmente a través de la frustración, para dar lugar al surgimiento de la propia capacidad del infante para ubicarse en la realidad y establecer una relación diferente con el otro y con su medio ambiente.

Spitz (1982) concuerda con la posición de Bettelheim (1977) de que el factor estructural de la personalidad del niño podría emerger de ese intercambio afectivo de la diada madre-hijo. La preocupación de este autor se centra en las experiencias de placer y displacer experimentadas en la primera infancia, también remarca la importancia que tiene la frustración durante el primer año de vida, tanto para ubicar al sujeto en la realidad, como para incrementar el nivel de actividad del niño.

Spitz (1982) postula que para que se lleve a cabo la humanización se requiere el pasaje gradual del sujeto de la recepción cenestésica, momento en que únicamente responde a señales no verbales, no dirigidas, a un segundo momento caracterizado por la percepción diacrítica en la que ya responde a señales verbales dirigidas, que dan lugar a la

estructuración del sí-mismo incipiente.

En estudios recientes sobre el constructo de Autoconcepto, Salgado Domínguez y Santillán Villanueva (1985) reportan que: para Beane, Lipka (1980) las autopercepciones están comprendidas dentro de las categorías de Autoconcepto y Autoestima, definiendo al Autoconcepto "como aquellas percepciones que el sujeto posee en función de atributos personales y de varios roles, los cuales son desempeñados o realizados por el individuo; la autoestima, en cambio - es vista como la valoración estimada así como la satisfacción personal con los roles y la cualidad del rol ejecutado".

Al parecer existe un consenso en la mayoría de los investigadores de que el Autoconcepto se gesta en las más tempranas etapas del desarrollo humano y de que es el contexto social el que modula y determina este constructo; por otra parte, a juicio de los diferentes autores, no se puede hablar de este constructo sin tomar en cuenta la noción del sí-mismo, razón por la cual es conveniente conocer las distintas formas que han sido empleadas para evaluar el Autoconcepto.

2.2 MEDICION DE AUTOCONCEPTO:

El constructo de autoconcepto ha sido ampliamente teorizado, pero es a mediados de este siglo que se llevaron

a cabo investigaciones que permiten su medición. Debe tenerse presente que este constructo carece de una uniformidad en cuanto a su definición conceptual ya que responde a diferentes posiciones teóricas, lo que no permite contar con instrumentos equivalentes en definiciones operacionales de constructos hipotetizados. (Tzeng, Maxey y Landis, 1985).

El autoconcepto en niños se ha medido a través de distintos instrumentos, como la escala de Lipsitt (1958), la escala de Piers-Harris (1964) y el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967).

La escala de Lipsitt (1958), consta de 22 reactivos - de rasgos descriptivos, en donde el niño se asigna evaluaciones positivas y negativas de sí-mismo, dentro de un parámetro comprendido entre 1 y 5 puntos, con referencia a rasgos tales como: "obediente", "amigable" y "flojo".

Este instrumento se elaboró para niños de quinto y -sexto año de primaria, reportando una consistencia interna de .80 o más.

Posteriormente en 1967 Coopersmith desarrolló, el Inventario de Autoestima (The self Esteem Inventory, S.E.I.), para medir la autoestima en niños, evaluando 4 áreas que se refieren a los compañeros, padres, escuela, amigos y el yo (self).

Este inventario está conformado por 50 reactivos en su

forma larga y 25 reactivos en su forma corta. Los reactivos son afirmaciones ("Muchas veces deseo ser otra persona", "Yo soy popular entre mis compañeros"), cuyas respuestas son; "Semejantes a mí" o "No es semejante a mí".

La confiabilidad reportada de este instrumento por Coopersmith (1967), es de .88 en un test-retest después de 5 semanas y de .70 después de 3 años de su aplicación.

El Inventario de Coopersmith (1967) ha sido objeto de críticas tanto favorables como desfavorables, Wylie (1974), al realizar estudios sobre la utilización de esta escala, lo llevaron a considerar que la cantidad de información que se obtiene de ella, "no lo hacen un instrumento de elección para la investigación del autoconcepto en niños" (p.174).

Estudios realizados por Cowan, Altman y Pysh (1978) y Johnson y Redfield (1983), reportan validez convergente entre el Inventario de Coopersmith (1967) y la escala de Piers-Harris (1964), así como validez discriminante con la escala de deseabilidad social para niños de Crandall y Katkovsky (1965).

El Inventario de Coopersmith (1967) fue elaborado para medir la autoestima en niños, sin embargo, al cambiar algunas palabras en sus reactivos, lo han convertido en un instrumento que mida la autoestima a sujetos de todas las edades.

En el departamento de Salud Mental de la Universidad -

de Tennessee, E.U.A., en 1955 Fitts inició uno de los programas más completos de medición, siendo una de sus mejores aportaciones el "Tennessee self concept scale" (T.S.C.S.; 1965).

Para la elaboración de esta escala el primer paso que se dió fue recopilar un gran número de reactivos autodescriptivos. Más adelante se contrataron a 7 psicólogos clínicos como jueces, estando estos perfectamente de acuerdo en 90 reactivos.

La escala Tennessee postula que el autoconcepto puede ser valorado con base en 2 sistemas separados. Un sistema interno que indica como el sujeto se describe a sí-mismo (identidad, autosatisfacción y conducta) y un sistema externo que indica como el sujeto utiliza fuentes externas para describirse (el yo físico, ético-moral, personal, familiar y social).

El T.S.C.S. es una escala multidimensional de tipo Likert, está constituida por 100 reactivos, de los cuales 90 miden en forma específica el autoconcepto, están balanceados positiva y negativamente con 5 opciones de respuesta: completamente falso, casi totalmente falso, parte falso y parte verdadero, casi totalmente verdadero, totalmente verdadero, y 10 reactivos de la escala de mentira del M.M.P.I.

Este instrumento se encuentra disponible en 2 formas,

la forma para consulta psicológica y la forma clínica y de investigación. Ambas utilizan el mismo folleto y reactivos, pero se califican con base en parámetros diferentes.

Esta escala es autoadministrada, empleando los sujetos en contestarla entre 10 a 20 minutos, debe ser aplicada a sujetos mayores de 12 años y que cuenten con un nivel de estudio superior al sexto año de la primaria.

La confiabilidad de este instrumento es reportada por Fitts (1965), siendo de .92 en un test-retest.

Existen varios estudios que apoyan la validez de constructo de esta escala, Wayne (1963), citado por Fitts (1965), encontró una correlación de .68 entre el IZARD'S Self Rating Positive Affect Scale y el T.S.C.S., así mismo reporta Fitts (1965) una correlación de -.70 encontrada entre la Taylor Manifest Anxiety Scale y el T.S.C.S.

Crandall (1973) menciona que una de las limitantes de T.S.C.S. es la falta de control de la "deseabilidad social" que se encuentra presente en la mayoría de las afirmaciones de la escala, así como la rigidez en cuanto a la redacción de los reactivos, ya que su construcción fue entre los años de 1955-1956 y no ha sido actualizada.

Esta escala ha sido de las más frecuentemente aplicadas a la población mexicana, tanto en el campo clínico como en el de investigación, ya que se ha considerado como una de las pruebas más completas para medir el autoconcepto, sin

embargo, se menciona en los trabajos de investigación la necesidad de la estandarización de la misma para poder obtener resultados que se ajusten más a la cultura mexicana (Vázquez Ramírez, 1983).

Otra escala para medir el autoconcepto es la elaborada por Rosenberg (1965), la cual está construida basándose en el modelo teórico de Guttman (1955). Pretende ser unidimensional, está conformada por 10 reactivos, teniendo cuatro opciones de respuesta que comprende desde "totalmente de acuerdo" hasta "totalmente en desacuerdo". Este instrumento es de fácil aplicación y resulta breve para quien lo conteste.

Sin embargo, Crandall (1973) hace una crítica postulando que probablemente este instrumento solo mide el aspecto de autoaceptación de la autoestima, así mismo Nunnally (1978) afirma que el instrumento de Rosenberg (1965) está constituido por un reducido número de reactivos y que la distribución rectangular forzada de éstos en la escala de Guttman es artificial por lo que sus resultados sólo reportan distinciones gruesas y ordinales.

Investigaciones realizadas por Shavelson (1976) señalan que los instrumentos más comunmente usados para medir el autoconcepto son:

The Michigan State Self-Concept of ability scale.

The Self esteem Inventory. Coopersmith (1967).

The How I see myself scale. (Gordon (1963).

The Piers-Harris Children's self concept scale. Piers-Harris (1964).

The self-concept inventory. Sears (1966).

Shavelson refiere en su artículo que las interpretaciones que se hacen en cuanto a la medición del autoconcepto por los instrumentos antes mencionados carecen de una validación adecuada, postulando que para validar la interpretación de un constructo implica: definición del constructo, desarrollo del instrumento y recolección de los datos.

Investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, ante la necesidad de contar con instrumentos que midan el autoconcepto en la población mexicana y tomando en cuenta su cultura y semántica, elaboraron escalas para medir este constructo en niños y adultos.

Reidl (1981) elaboró una escala para medir la autoestima en mujeres de 15 a 35 años de edad, casadas y con hijos, del sur del D.F. Consta de 20 reactivos afirmativos hacia sí-mismo, los cuales se refieren a cualidades y defectos personales, seguridad al enfrentarse a otros, opiniones de otras personas acerca del sujeto, de dependencia-independencia y sentimientos generales hacia sí-mismo.

Esta escala es de tipo Likert de tres opciones de respuesta: acuerdo, desacuerdo, indiferente. Dando una valoración de 3 a la opción que manifieste una autoestima alta y

de 1 a la opción que manifieste una autoestima baja. Este instrumento es de fácil aplicación, ya que consta de un número pequeño de reactivos, reportando una confiabilidad de .79, la cual fue obtenida aplicando el Alpha de Cronbach, (Reid, 1981).

Asimismo, La Rosa (1986) construyó un instrumento para medir autoconcepto en la población mexicana. Este instrumento multidimensional cuantifica este constructo en forma global y en cada una de sus dimensiones, consta de 64 reactivos y se identifican cinco dimensiones fundamentales: social, emocional, ocupacional, ético e iniciativa.

La dimensión social está representada por tres factores: sociabilidad afectiva, sociabilidad expresiva y accesibilidad. La dimensión emocional está conformada por: estados de ánimo, sentimientos interindividuales y salud mental. Las otras dimensiones no se encuentran divididas en factores.

La consistencia interna de la escala total es de .94 reportada por La Rosa (1986), la cual fue obtenida a través del Alpha de Cronbach.

Para medir el autoconcepto en niños mexicanos, Andrade Palos y Pick de Weiss (1986) elaboraron la "escala de autoconcepto para niños".

Este instrumento multidimensional consta de 43 reactivos que se refieren al concepto que el niño tiene de sí mismo en cuanto a su físico, emociones, relaciones como amigo,

como hijo, como estudiante y en sus aspectos morales o éticos. La técnica usada en esta escala es la de diferencial semántico, teniendo cinco opciones de respuesta. La consistencia interna se obtuvo a través del Alpha de Cronch siendo ésta de .73, la cual es reportada por Andrade Palos & Pick de Weiss (1986).

Es importante conocer como se han venido elaborando los instrumentos para medir el autoconcepto, así como la necesidad de contar con escalas de medición adecuadas a la cultura y semántica de la población con la que se va a trabajar; lo que permitirá realizar la medición de la variable con mayor exactitud.

2.3. RELACIONES DEL AUTOCONCEPTO CON OTROS CONSTRUCTOS:

La investigación sobre el Autoconcepto ha propiciado - una gran gama de estudios que reflejan no sólo la importancia de este constructo sino también su relación con otros.

AUTOCONCEPTO CON RENDIMIENTO ESCOLAR:

En estudios efectuados por Bailey (1971) se encontró que la autopercepción que un sujeto tenga sobre su habilidad académica desempeña un papel determinante en su ejecución, estos resultados parecen congruentes, según Bailey, con la postura de Rogers (1950), Snygg y Combs (1949), de que el Autoconcepto concierne a todas las áreas del funcionamiento

de la personalidad, pudiendo reducir o incrementar la capacidad de una persona para el desarrollo de sus potencialidades; estos hallazgos parecen también concordar con lo postulado por Shavelson (1976) de que el Autoconcepto desempeña un papel importante en los diversos niveles de la enseñanza, hipótesis sostenida en recientes investigaciones por La Rosa (1986), en donde no sólo se pone de manifiesto la importancia del Autoconcepto en la enseñanza, sino también se reporta una correlación positiva entre el Autoconcepto y el rendimiento académico.

AUTOCONCEPTO CON SALUD MENTAL:

Rosenberg (1973) reporta una correlación positiva entre la depresión y una autoestima baja, asimismo, en la práctica clínica la medida de "neurotismo" manifiesta haber detectado indicadores psicofisiológicos que se correlacionan también con una baja autoestima, lo que revela sin lugar a duda la importancia que tiene la exploración de la noción del Autoconcepto para la salud mental.

Otra de las conclusiones a las que Rosenberg (1973) se refiere es que una autoestima positiva sí vincula con consecuencias sociales e interpersonales, tales como menos timidez y depresión, más actividades extracurriculares e incremento de asertividad.

AUTOCONCEPTO CON SEXO:

Una de las variables que ha despertado gran interés en

la investigación ha sido la influencia del sexo sobre el autoconcepto; los resultados obtenidos parecen controvertidos y no concluyentes, ya que como reporta acertadamente Tamayo (1982), algunos autores han obtenido resultados con traditorios y francamente ambiguos, en cambio otros han detectado diferencias significativas en este constructo en relación con la variable sexo.

En cuanto a la exploración de la influencia del sexo sobre el autoconcepto, Whittaker (1977) refiere que en estudios relativos a la estimación propia efectuados por Lundgren y Schwab (1974), se observaron diferencias en cuanto a sexo, como resultado de diferentes tipos de retroalimentación social; los datos obtenidos permitieron concluir que el autoconcepto de los varones parece depender más de la posición social, en tanto que el autoconcepto de las mujeres parece estar vinculado a las variaciones percibidas de otras personas de las que se sienten más próximas.

Block (1933) también señala claras diferencias en cuanto a autoconcepto en hombres y mujeres, hallazgos que le llevaron a sostener la hipótesis de que las autoimágenes de los varones en contraste con las de las mujeres incluyen más fuertes sentimientos de capacidad para controlar el mundo externo, aún cuando se trate de una simulación ocasional.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

AUTOCONCEPTO CON ORIENTACION DE LOGRO Y LOCUS DE CONTROL:

La relación entre autoconcepto y orientación de logro, como lo refiere La Rosa (1986) ha suscitado una serie de investigaciones que denotan de manera general que la orientación de logro se vincula con un autoconcepto positivo, esta relación al parecer se verá influenciada por variables moderadoras entre las que se mencionan el nivel de instrucción, el nivel socioeconómico, capacidad de los sujetos, etnia, y sexo, etc.

La Rosa (1986) ha encontrado también que el autoconcepto se correlaciona positivamente con el Locus de control (internalidad instrumental), cuando el sujeto reconoce en sí mismo la fuerza de control y manipulación de su medio ambiente, donde el azar y el destino carecen de importancia; este investigador reporta que los sujetos con elevado puntaje en internalidad manifiestan un autoconcepto generalizado, así como puntajes más elevados que los sujetos externos, en dominancia, tolerancia, buena impresión, sociabilidad, eficiencia intelectual y bienestar, en las escalas del "California Psychological Inventory" (CPI).

AUTOCONCEPTO CON EXPECTATIVAS DE EXITO:

Gómez Pérez-Mitre (1981) ha encontrado en sujetos mexicanos que elevados puntajes de autoconcepto se relacionan -

de manera significativa con un mayor incremento en las expectativas de éxito para ejecutar una tarea, observa de igual manera que bajos puntajes en autoconcepto se asocian con un decremento en las expectativas de éxito, en cuanto a la ejecución de una tarea.

AUTOCONCEPTO CON COMUNICACION:

El autoconcepto ha sido objeto de amplia investigación en relación con la adolescencia, al respecto Vázquez Ramírez (1983) refiere haber detectado diferencias en torno a este constructo, en un estudio comparativo entre adolescentes hijos de madre soltera y adolescentes hijos de hogar integrado; esta investigadora manifiesta evidencia clara de que los adolescentes con elevado autoconcepto perciben la comunicación de sus padres de manera constructiva, en contraste con aquellos adolescentes con bajo autoconcepto, quienes perciben la comunicación con sus padres como no constructiva.

Otro de los hallazgos concierne a una elevada correlación entre los puntajes de la escala del Tennessee de autoconcepto y la escala de comunicación de los padres como constructiva; se detectó igualmente influencia significativa del autoconcepto de las madres sobre la percepción de la comunicación que el adolescente tiene de ellas; un aspecto más que se pone de relieve es que a mayor nivel edu-

cativo de la madre, corresponde una percepción más constructiva por parte del adolescente de la comunicación de sus padres.

AUTOCONCEPTO CON EPILEPSIA:

En investigaciones recientes, Rodríguez Almaraz y Rodríguez Gallardo (1985) realizaron un estudio comparativo en dos grupos de adolescentes, cuyo objetivo era explorar el autoconcepto en sujetos epilépticos y no epilépticos.

Los resultados obtenidos indican que los adolescentes sin distinción de sexo y con diagnóstico de epilepsia manifestaron un bajo nivel de autoconcepto, que se refleja en una percepción minusvaluada de sí mismos, sensación de inadecuación en la conducta, de sentirse diferentes a los demás y de poco valor como persona, así como sentimientos de inadecuación en la interacción familiar y social.

El estudio anterior se efectuó en una población de 60 sujetos, divididos en dos grupos de 30 cada uno, de ambos sexos y con una edad promedio de 18 años.

AUTOCONCEPTO CON ADOLESCENCIA:

La noción de autoconcepto vinculada con la adolescencia ha despertado gran interés teórico dentro de la investigación, pero los resultados obtenidos parecen controvertidos y no concluyentes acerca de la determinación de esta reali-

dad. (Rosenberg, 1973; Erikson, 1968; Vázquez Ramírez, 1983). Dado que es justamente en la etapa de la adolescencia donde hace eclosión una serie de cambios de los órdenes biológico, fisiológico y psicológico que sumergen al adolescente en una confusión acerca de sí mismo. Crisis - que adquiere su punto más álgido en este período, tanto - porque la personalidad no está aún consolidada, como porque es un evento que hace al adolescente emprender una nueva búsqueda de valores que le garanticen y le sostengan una concepción más clara de sí mismo, ejemplo de ello es el tratamiento ambivalente que le da la sociedad, la que algunas veces lo trata como niño y otras como adulto, pero la verdad es que ni se es niño ni se es adulto.

Según observaciones de Erikson (1968), parece ser que lo que más perturba al joven es su falta de habilidad para colocarse en una dimensión de autoconcepto ocupacional, también aparece en el adolescente la vivencia como de un retroceso a un estadio previo, al sentir amenazada su propia individualidad, razón por la que tiende a fusionarse a un grupo mediante la sobreidentificación con heroes de pandillas y multitudes, a tal grado que da la impresión - de haber perdido por completo su autonomía.

Por todo lo anterior, se considera que la evaluación del autoconcepto no es clara, estable ni objetiva en este período crítico de transición, ya que confluyen variables

moderadoras que conformarán su autoconcepto.

AUTOCONCEPTO CON IMAGEN CORPORAL:

En investigaciones recientes, De Casas Ros (1984) efectuó un estudio exploratorio para determinar el perfil de autoconcepto en mujeres obesas, en una muestra de 42 sujetos femeninos, con una edad promedio de 25 a 35 años.

Los resultados arrojados por el presente estudio revelan que las mujeres obesas se perciben así mismas como indeseables, poniendo de manifiesto los aspectos más negativos de su personalidad, poca seguridad en sí mismas y con frecuencia se sienten ansiosas, deprimidas e infelices, de lo que se infiere un bajo nivel de aceptación de sí mismas.

Los hallazgos referidos favorecen la hipótesis de que la obesidad es una buena predictora de los sentimientos negativos hacia la imagen corporal y de la devalorización del autoconcepto.

Esta exploración parece ser de sumo interés debido a que constata la influencia que tiene la percepción de la imagen corporal sobre el autoconcepto.

AUTOCONCEPTO CON SATISFACCION MARITAL, LOCUS DE CONTROL Y EDAD:

Otras variables que se han relacionado con el autoconcepto son la satisfacción marital, el locus de control y la edad, al respecto, Landazuri Ortiz, Pichardo Hernández y

Hazouri Neme (1983) efectuaron un estudio en una muestra al azar de 100 mujeres casadas, con un nivel socioeconómico medio y una edad promedio de 25 a 35 años, en la ciudad de México.

Los resultados aportados por este estudio afirman que el autoconcepto se correlaciona positivamente con la satisfacción marital, es decir que se detectó una mayor satisfacción marital en mujeres mexicanas de nivel socioeconómico medio, de 25 a 35 años de edad, con un autoconcepto elevado, que con un autoconcepto bajo.

Al correlacionar el autoconcepto con el locus de control se observó que se registraba una relación significativa y positiva entre un elevado autoconcepto y externalidad, hallazgo que se muestra incongruente con el obtenido por La Rosa (1986), quien encontró una relación significativa y positiva entre un elevado autoconcepto e interinidad.

AUTOCONCEPTO CON EDAD:

Por lo que concierne a la edad, no se encontraron diferencias entre autoconcepto y esta variable, resultado que no concuerda con lo postulado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976) de que con el incremento de la edad y la experiencia el autoconcepto se torna paulatinamente diferenciado.

AUTOCONCEPTO Y PREMISAS SOCIOCULTURALES:

Congruente con lo postulado por Díaz Guerrero (1979) y reforzado por La Rosa (1986), se considera que efectivamente las premisas socioculturales constituyen un marco - que dicta los lineamientos característicos que conformarán la personalidad del sujeto, así como el establecimiento de líneas de pensamiento y pautas específicas de conducta.

Lo que parece ser constitutivo de la personalidad del sujeto radica en la consideración de que el ser humano es un ente bio-psico-social que viene dotado de una plataforma biológica, que se irá constituyendo en el orden psicológico de manera gradual, de acuerdo con las vivencias y la estimulación que reciba en el seno familiar y que será reforzado más tarde por núcleos más amplios en los que participe, siendo estos la escuela y los grupos, entre otros.

Entre otros aspectos que modularán la personalidad del ser humano se cuentan los estereotipos culturales implantados por la propia cultura y cuya función será determinar los valores y normas de conducta deseados y esperados por cada uno de los sexos.

La conjunción de todo lo anterior, así como el nivel de religiosidad conformarán las actitudes que el sujeto se adjudique así mismo; en función de las evaluaciones que le

brinden los otros sujetos dentro del contexto social, será el grado de autoconcepto que el individuo asuma, ya que como lo afirma Rosenberg (1973) es evidente que el ser humano no se evalúa en abstracto, sino a través de las percepciones que los otros tienen o expresan del sujeto, dentro de ciertos parámetros de excelencia, determinados concretamente por la cultura y la interacción del sujeto con su medio ambiente.

CAPITULO III

III. METODOLOGIA:

3.1 PROBLEMA DE INVESTIGACION:

Se pretende a través de este estudio verificar si existen diferencias en la Orientación de Logro y el Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería, para lo cual se planteó el siguiente problema:

¿Existen diferencias significativas en la Orientación de Logro y el Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería?

3.2 HIPOTESIS:

3.2.1 HIPOTESIS CONCEPTUALES:

H_{c1} .- Los estudiantes de Administración tendrán diferentes puntajes en la dimensión Maestría de la Orientación de Logro, en comparación con los estudiantes de Ingeniería.

- H_{C2}. - Los estudiantes de Administración tendrán diferentes puntajes en la dimensión Trabajo de la Orientación de Logro, en comparación con los estudiantes de Ingeniería.
- H_{C3}. - Los estudiantes de Administración tendrán diferentes puntajes en la dimensión Competencia de la Orientación de Logro, en comparación con los estudiantes de Ingeniería.
- H_{C4}. - Los estudiantes de Administración tendrán diferentes puntajes en la dimensión Social 1 del Autoconcepto, en comparación con los estudiantes de Ingeniería.
- H_{C5}. - Los estudiantes de Administración tendrán diferentes puntajes en la dimensión Social 2 del Autoconcepto, en comparación con los estudiantes de Ingeniería.
- H_{C6}. - Los estudiantes de Administración tendrán diferentes puntajes en la dimensión Social 3 del Autoconcepto, en comparación con los estudiantes de Ingeniería.
- H_{C7}. - Los estudiantes de Administración tendrán diferentes puntajes en la dimensión

- Emocional 1 del Autoconcepto, en comparación con los estudiantes de Ingeniería.
- H_{c8}.- Los estudiantes de Administración tendrán diferentes puntajes en la dimensión Emocional 2 del Autoconcepto, en comparación con los estudiantes de Ingeniería.
- H_{c9}.- Los estudiantes de Administración tendrán diferentes puntajes en la dimensión Emocional 3 del Autoconcepto, en comparación con los estudiantes de Ingeniería.
- H_{c10}.- Los estudiantes de Administración tendrán diferentes puntajes en la dimensión Ocupacional del Autoconcepto, en comparación con los estudiantes de Ingeniería.
- H_{c11}.- Los estudiantes de Administración tendrán diferentes puntajes en la dimensión Etico del Autoconcepto, en comparación con los estudiantes de Ingeniería.
- H_{c12}.- Los estudiantes de Administración tendrán diferentes puntajes en la dimen-

sión Iniciativa del Autoconcepto, en comparación con los estudiantes de Ingeniería.

3.2.2 HIPOTESIS DE TRABAJO:

- H₁.- Existen diferencias significativas en la dimensión Maestría de la Orientación de Logro en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.
- H₂.- Existen diferencias significativas en la dimensión Trabajo en la Orientación de Logro en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.
- H₃.- Existen diferencias significativas en la dimensión Competencia de la Orientación de Logro en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.
- H₄.- Existen diferencias significativas en la dimensión Social 1 del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.
- H₅.- Existen diferencias significativas en la dimensión Social 2 del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.
- H₆.- Existen diferencias significativas en

la dimensión Social 3 del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

H₇.- Existen diferencias significativas en la dimensión Emocional 1 del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

H₈.- Existen diferencias significativas en la dimensión Emocional 2 del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

H₉.- Existen diferencias significativas en la dimensión Emocional 3 del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

H₁₀.- Existen diferencias significativas en la dimensión Ocupacional del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

H₁₁.- Existen diferencias significativas en la dimensión Etico de Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

H₁₂.- Existen diferencias significativas en la dimensión Iniciativa del Autoconcepto

to en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

H_{13} .- Existe una correlación significativa y positiva entre las dimensiones Maestría, Trabajo y Competencia de la Orientación de Logro y las dimensiones Social 1, Social 2, Social 3, Emocional 1, Emocional 2, Emocional 3, Ocupacional, Ético e Iniciativa del Autoconcepto.

3.2.3 HIPOTESIS NULAS:

Ho_1 .- No existen diferencias significativas - en la dimensión Maestría de la Orientación de Logro en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

Ho_2 .- No existen diferencias significativas en la dimensión Trabajo de la Orientación de Logro en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

Ho_3 .- No existen diferencias significativas en la dimensión Competencia de la Orientación de Logro en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

Ho_4 .- No existen diferencias significativas - en la dimensión Social 1 del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

- Ho₅.- No existen diferencias significativas en la dimensión Social 2 del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.
- Ho₆.- No existen diferencias significativas en la dimensión Social 3 del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.
- Ho₇.- No existen diferencias significativas en la dimensión Emocional 1 del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.
- Ho₈.- No existen diferencias significativas en la dimensión Emocional 2 del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.
- Ho₉.- No existen diferencias significativas en la dimensión Emocional 3 del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.
- Ho₁₀.- No existen diferencias significativas en la dimensión Ocupacional del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.
- Ho₁₁.- No existen diferencias significativas

en la dimensión Etico del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

Ho₁₂ - No existen diferencias significativas en la dimensión Iniciativa del Autoconcepto en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

Ho₁₃ - No existe correlación positiva y significativa entre las dimensiones Maestría, Trabajo y Competencia de la Orientación de Logro y las dimensiones Social 1, Social 2, Social 3, Emocional 1, Emocional 2, Emocional 3, Ocupacional, Etico e Iniciativa del Autoconcepto.

3.3 DEFINICION DE VARIABLES:

3.3.1 DEFINICION CONCEPTUAL DE VARIABLES:

V.I.- Tipo de Carrera.- Define la opción del estudiante universitario en términos de Administración e Ingeniería que lo capacitará para el ejercicio de la profesión correspondiente.

V.D.- Orientación de Logro.- Se define conceptualmente "como una orientación general del sujeto para alcanzar cierto

dar de excelencia". (Salazar, 1979, p. 133).

Autoconcepto.- Se define conceptualmente como "la percepción que una persona tiene de sí misma, estas percepciones se forman a través de su experiencia con el medio ambiente y son influenciadas especialmente por los reforzadores ambientales y la significación de otros". (Shavelson, Hubner & Stanton, 1976, pág. 3).

V.A.- Sexo.- Determina las características anatómicas y fisiológicas de un individuo; puede ser masculino o femenino.

Semestre.- Define el nivel académico actual del sujeto en el momento en que contestó los cuestionarios.

Edad.- Describe en años completos el tiempo desde el nacimiento hasta el momento en que el individuo contestó los cuestionarios.

3.3.2 DEFINICION OPERACIONAL DE VARIABLES:

Orientación de Logro.- Se medirá esta variable a través de los puntajes que reporte el sujeto en el cuestionario de Orientación de --

Logro diseñado por Andrade Palos y Díaz -- Loving (1985).

Autoconcepto. - Se medirá esta variable a través de los puntajes que reporte el sujeto en el cuestionario sobre autoconcepto - diseñado por La Rosa (1986).

3.4.- TIPO DE ESTUDIO:

Este estudio corresponde al de dos muestras independientes; estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

Se trata de un estudio de campo confirmatorio, ya que se llevó a cabo en el medio natural del sujeto y se posee una aproximación basada en el marco teórico y en resultados de estudios anteriores (Pick de Weiss, 1984, p.31-32), para lo cual se pretende - probar las hipótesis anteriores.

3.5.- MUESTRA:

La población de esta investigación estuvo - constituida por 4,000 estudiantes de ambos sexos de las carreras de Administración e Ingeniería de la Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas del Instituto Politécnico Nacional (UPIICSA), en la ciudad de México, D.F.

La determinación del tamaño de la muestra se efectuó aplicando la siguiente fórmula:

$$N = \frac{z^2 \cdot X \cdot (p) \cdot X(q)}{E^2}$$
 más el 10% correspondiente al tamaño de la muestra reportado por la fórmula.

Los valores aplicados a la fórmula anterior fueron:

Nivel de confianza	95%
Error estandar	5%

Conocimiento que se tiene acerca de la población estudiada $p = 50\%$ y $q = 50\%$.

De la aplicación del procedimiento anterior se obtuvo una muestra compuesta por 422 sujetos que permite reproducir la población - arriba citada, de los cuales 211 estudiantes fueron de Administración y 211 estudiantes correspondieron a la carrera de Ingeniería, comprendida entre el 1o. y 3o. semestre de dichas carreras, de los cuales se anularon 22 sujetos, quedando la muestra finalmente constituida por 400 estudiantes, 200 de Administración y 200 de Ingeniería.

La selección de la muestra fue probabilística, debido a que se tuvo acceso a las listas

oficiales de dicha institución, de las cuales se seleccionaron por azar 50 estudiantes de cada uno de los semestres.

3.6.- INSTRUMENTO:

Se aplicaron dos cuestionarios cerrados, - uno para cada una de las variables medidas, así como un cuestionario que contenía cuatro preguntas de datos demográficos (sexo, edad, semestre y tipo de carrera).

Para medir la Orientación de Logro se utilizó la escala de Orientación de Logro elaborada por Andrade Palos y Díaz-Loving (1985), la cual es una escala multidimensional, autoaplicable, tipo Likert que consta de 21 reactivos con cinco opciones de respuesta (completamente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo, completamente de acuerdo); con una valoración - de 5 a completamente de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 ni en acuerdo ni en desacuerdo, 2 en - desacuerdo y 1 completamente en desacuerdo.

Este instrumento mide tres dimensiones de la Orientación de Logro, que son: Maestría, Trabajo y Competencia.

Maestría.- Entendida como la preferencia para comprometerse en tareas difíciles y que representan un reto, (Ver anexo 1).

Trabajo.- Implica una predisposición positiva hacia el trabajo, (Ver anexo 2).

Competencia.- Consiste en la búsqueda por ser mejor que otros, (Ver anexo 3).

La validez de la escala de Orientación de Logro fue probada a través de dos estudios piloto, el primero de ellos se realizó con una muestra de 594 sujetos, arrojando una estructura factorial muy pobre, por lo que se decidió tomar los constructos originales de Maestría, Trabajo y Competencia y elaborar diez reactivos para cada uno de ellos, que fueran connotativa y denotativamente más claros para la población mexicana, ya que el instrumento aplicado había sido únicamente traducido de la escala original de Spence & Helmreich (1978).

En un segundo estudio piloto (Andrade Palos & Díaz Loving, 1935) el nuevo instrumento fue aplicado a una muestra de 300 hombres y mujeres de la ciudad de México, obtenién-

dose una confiabilidad en cada una de las dimensiones superior a .75 al aplicar el coeficiente de Alpha de Cronbach.

Para medir el Autoconcepto se utilizó la escala de Autoconcepto elaborada por La Rosa (1986), que consiste en una escala - multidimensional, autoaplicable, tipo diferencial semántico, la cual consta de 64 reactivos, con 7 opciones de respuesta cada uno, con una valoración de 7 a la respuesta positiva y de 1 a la respuesta negativa.

Esta escala mide 9 dimensiones del autoconcepto, que se - pueden resumir a cinco:

Social, Emocional, Ocupacional, Etico e Iniciativa.

Social 1: Entendida como la forma de relacionarse con los demás.

Social 2: Implica la comunicación o expresión del individuo en el medio social.

Social 3: Entendida como la accesibilidad que el sujeto brinda a los demás.

Emocional 1: Comprende los estados de ánimo del sujeto.

Emocional 2: Comprende las evaluaciones de los otros.

Emocional 3: Entendida como la salud emocional.

Ocupacional: Se refiere al funcionamiento y habilidades del

individuo en su trabajo, ocupación o profesión.

Etico: Concierno o no al aspecto de congruencia o no con los valores personales.

Iniciativa: Evalúa si la persona tiene o no iniciativa en diferentes campos de la actividad humana.

La confiabilidad de este instrumento fue obtenida a través del Alpha de Cronbach, obteniéndose los siguientes coeficientes:

<u>SUBESCALA</u>	<u>No. de Reactivos</u>	<u>Alpha</u>
Social 1	10	0.85
Social 2	8	0.85
Social 3	4	0.65
Emocional 1	8	0.86
Emocional 2	6	0.81
Emocional 3	9	0.76
Ocupacional	8	0.80
Etico	6	0.77
Iniciativa	5	0.71
Autoconcepto Global	64	0.94

3.7 PROCEDIMIENTO:

Se acudió a las instalaciones de la UPIICSA del - Instituto Politécnico Nacional en la ciudad de México, solicitando a las autoridades y maestros su colaboración para aplicar los instrumentos de

Orientación de Logro y de Autoconcepto a los estudiantes de 1o. a 8o. semestre de las carreras de Administración e Ingeniería impartidas en dicho plantel.

Una vez obtenida la autorización, se proporcionó la lista de asistencia de los estudiantes para obtener la muestra.

Los instrumentos fueron aplicados a dos grupos de estudiantes, uno de Administración y otro de Ingeniería, en el Auditorio "A" de la institución, en dos sesiones continuas y dentro del horario de las actividades académicas.

Antes de iniciar la aplicación se les dió a los estudiantes la siguiente información:

"Buenos días, estamos realizando una investigación para conocer qué piensan ustedes de sí mismos así como de lo que esperan lograr con base al conocimiento que poseen sobre sus propias capacidades y de la capacitación que están recibiendo.

El cuestionario es anónimo, individual y confidencial.

Lean cuidadosamente las instrucciones de cómo contestar cada uno de los cuestionarios.

Por favor contesten todas las preguntas con sinceridad, tomen en cuenta que en estos cuestionarios no hay respuestas buenas ni malas.

Si tienen alguna duda nos pueden preguntar".

A la mitad de los estudiantes de cada grupo se les proporcionó primero el cuestionario de Autoconcepto y después el cuestionario de Orientación de Logro; a la otra mitad se les proporcionó primero el cuestionario de Orientación de Logro y después el de Autoconcepto, basándose en el principio general de la técnica de Contrabalanceo que supone que el efecto que produce el presentar una variable antes de una segunda es el mismo que producirá el presentar a la segunda variable antes de la primera.

(McGuigan, 1977).

Estos cuestionarios fueron aplicados por dos personas del sexo femenino, pasantes de la Carrera de Psicología, quienes dieron instrucciones a los sujetos de la investigación.

3.8 ANALISIS ESTADISTICO:

En el presente estudio se utilizaron los siguientes análisis estadísticos:

a) Alpha de Cronbach para conocer la confiabili-

dad de cada uno de los instrumentos aplicados.

- b) T's de Student para conocer estadísticamente si las diferencias entre las medias de los grupos eran significativas y así poder probar las hipótesis planteadas.
- c) Coeficiente de correlación producto momento de Pearson, para probar la relación entre cada una de las dimensiones de la Orientación de Logro y del Autoconcepto.

Los análisis estadísticos se realizaron por medio del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) (Nie y col. 1975).

CAPITULO IVRESULTADOS:4.1.- CARACTERISTICAS DE LA MUESTRA

En las tablas 1, 2, 3, 4 y 5 se muestran datos generales de los estudiantes encuestados como son: edad, sexo, semestre y profesión.

Tabla 1: Edad de los sujetos

Edad en años	Frecuencia	%
17-19	141	35.2
20-21	144	36.0
22 ó más	115	28.8
Total	400	100

Las edades comprendidas entre 20 y 21 años son las que presentan mayor concentración, representando el 36% de la muestra.

(Tabla 1).

Tabla 2.- Sexo de los sujetos

SEXO	FRECUENCIA	%
Hombres	268	67
Mujeres	132	33
Total	400	100

Por lo que respecta al sexo, se registra la mayor frecuencia en los hombres, representando el 67% del total de la muestra. (Tabla 2).

Tabla 3.- Semestre en que estudian los sujetos.

Semestre	Admón.	Ing.	%
Primero	25	25	12.5
Segundo	25	25	12.5
Tercero	25	25	12.5
Cuatro	25	25	12.5
Quinto	25	25	12.5
Sexto	25	25	12.5
Séptimo	25	25	12.5
Octavo	25	25	12.5
Total	200	200	100

Cada uno de los semestres está conformado por el mismo número de sujetos; por lo que cada semestre constituye el 12.5% de la muestra (Tabla 3).

Tabla 4.- Profesión de los sujetos.

PROFESION	FRECUENCIA	%
Admón.	200	50
Ing.	200	50
Total	400	100

Los estudiantes de Administración e Ingeniería están representados por números iguales de sujetos (Tabla 4).

Tabla 5.- Profesión y sexo de los sujetos.

PROFESION	SEXO	FRECUENCIA	%
Admón.	Hombres	101	50.5
	Mujeres	99	49.5
Ing.	Hombres	167	83.5
	Mujeres	33	16.5

En la tabla 5 se puede observar un mayor número de hombres que de mujeres en Ingeniería, manteniéndose casi el mismo número de sujetos hombres y mujeres en Administración.

4.2. CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS:

La confiabilidad encontrada en la escala de Orientación de Logro y Autoconcepto en esta investigación, permite asegurar la consistencia interna de los instrumentos. Los índices de consistencia interna de las dimensiones de Orientación de Logro y Autoconcepto se obtuvieron mediante el Alpha de Cronbach por medio del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) (Nie y col. 1975). Esto confirma la confiabilidad aportada por Andrade Palos y Díaz-Loving (1985), Casarín y Velázquez (1985) y La Rosa (1986), investigaciones que hacen que estos instrumentos se conviertan en escalas potentes y confiables, brindando seguridad al investigador para su aplicación, asimismo permiten evaluar tanto la Orientación de Logro como el Autoconcepto, de acuerdo a la semántica y la cultura mexicana.

Tabla 6: Índice de consistencia interna de las dimensiones de Orientación de Logro.

DIMENSION	No. de REACTIVO	ALPHA
Maestría	8	0.79
Trabajo	7	0.71
Competencia	6	0.71

Tabla 7.- Índice de consistencia interna de las dimensiones de Autoconcepto.

DIMENSION	NO. DE REACTIVOS	ALPHA
Social 1	10	0.78
Social 2	8	0.80
Social 3	4	0.65
Emocional 1	8	0.82
Emocional 2	6	0.80
Emocional 3	9	0.73
Ocupacional	8	0.78
Etico	6	0.76
Iniciativa	5	0.67
Autoconcepto global	64	0.75

4.3. DISTRIBUCION DE LOS PUNTAJES:

Los puntajes reportados en las tablas 8 y 9 permiten establecer: que tendrán una elevada Orientación de Logro y Autoconcepto aquellos sujetos cuya puntuación sea superior a los valores de la Media, Mediana y Moda y una baja Orientación de Logro y Autoconcepto aquellos sujetos que reporten puntajes inferiores a estas medidas de tendencia central.

Tabla 8.- Dimensiones de la Orientación de Logro.

DIMENSION	MEDIA	MEDIANA	MODA	INTERVALO TEORICO
Maestría	34.27	34.90	36	8-40
Trabajo	24.63	24.87	26	7-35
Competencia	20.35	20.43	21	6-30

Tabla 9.- Dimensiones de Autoconcepto.

DIMENSION	MEDIA	MEDIANA	MODA	INTERVALO TEORICO
Social 1	55.93	56.72	58.00	10-70
Social 2	37.90	38.50	42.00	8-56
Social 3	21.65	22.02	22.00	4-28
Emocional 1	42.09	45.00	43.22	8-56
Emocional 2	32.87	33.46	33.00	6-42
Emocional 3	38.90	39.22	41.00	9-63
Ocupacional	42.17	43.00	43.08	8-56
Etico	32.64	33.21	33.00	6-42
Iniciativa	24.82	26.00	25.19	5-35

4.4. Diferencias entre los grupos de Administración e Ingeniería.

Para obtener las diferencias entre los estudiantes de Administración y los estudiantes de Ingeniería se aplicó la T de Student por medio del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) (Nie & col. 1975).

4.4.1 Diferencias en Autoconcepto entre los grupos.

Tabla 10.- Diferencias de los puntajes entre los grupos Administración e Ingeniería en cada una de las Dimensiones de Autoconcepto.

DIMENSION	MEDIA	D.STD.	VALOR DE T.	SIG. DE T.
Social 1	A:56.98	7.41	2.92	0.004**
	I:54.80	7.47		
Social 2	A:37.78	8.49	-0.22	0.826
	I:37.97	8.74		
Social 3	A:21.54	4.12	-0.52	0.600
	I:21.75	3.75		
Emocional 1	A:41.96	7.75	-0.35	0.720
	I:42.23	7.38		
Emocional 2	A:33.51	6.12	1.97	0.050*
	I:32.29	6.23		
Emocional 3	A:39.29	9.01	0.87	0.376
	I:38.50	8.78		
Ocupacional	A:42.95	7.10	2.21	0.028*
	I:41.40	6.84		
Etico	A:33.29	5.91	2.27	0.022*
	I:31.94	5.78		
Iniciativa	A:24.59	5.09	-0.95	0.345
	I:25.04	4.49		

A: Administración

I: Ingeniería

** p<.01

* p<.05

Como se puede ver en la tabla 10, los resultados revelan que los estudiantes de Administración poseen un nivel significativamente más elevado de Autoconcepto en las dimensiones: Social 1 (T=2.92, p<.01), Emocional 2 (T=1.97, p<.05), Ocupacional (T=2.21, p<.05) y Etico (T=2.27, p<.05), en comparación con los estudiantes de Ingeniería, por lo que se rechazan las H_5 , H_6 , H_7 , H_9 y H_{12} , aceptándose la H_4 que afirma la existencia de diferencias significativas en la dimensión Social 1, H_8 que confirma la existencia de diferencias significativas en la dimensión Emocional 2, H_{10} que plantea la existencia de diferencias significativas en la dimensión Ocupacional y H_{11} que sostiene la existencia de diferencias significativas en la dimensión Etico.

4.4.2. Diferencias en Orientación de Logro entre los grupos:

Tabla 11.- Diferencias de los puntajes entre los grupos de Administración e Ingeniería en cada una de las dimensiones de Orientación de Logro.

DIMENSION	MEDIA	D.STD.	VALOR DE T.	SIG.DE T.
Maestría	A:34.41	4.04	0.67	0.489
	I:34.14	3.84		
Competencia	A:19.85	4.51	-2.27	0.024*
	I:20.85	4.34		
Trabajo	A:24.84	4.10	1.05	0.296
	I:24.42	3.82		

A: Administración

I: Ingeniería * $p < .05$

Por lo que se puede apreciar en la tabla 11 respecto a la Orientación de Logro, no se registraron diferencias significativas - en ambas profesiones, en cuanto a las dimensiones de Trabajo y Maestría únicamente en Competencia, observándose que los estudiantes de Ingeniería puntúan significativamente más elevado - que los estudiantes de Administración en esta dimensión ($T = -2.27$, $p < .05$), razón por la que se rechazan las H_2 y H_1 , aceptándose la H_3 que establece la existencia de diferencias en la dimensión de Competencia de la Orientación de Logro, en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

4.4.3. Diferencias por sexo entre los grupos:

Para comparar las puntuaciones de Autoconcepto y Orientación de Logro entre hombres y mujeres se utilizó solamente el grupo de Administración, dado que el grupo de Ingeniería estuvo constituido en su mayoría por hombres.

Tabla 12.- Diferencias en Autoconcepto por sexo, en estudiantes de Administración.

DIMENSION	MEDIA	D.STD.	VALOR DE T.	SIG. DE T.
Social 1	M:56.24	7.91	-1.42	0.158
	F:57.72	6.82		
Social 2	M:38.36	8.35	0.98	0.330
	F:37.19	8.63		
Social 3	M:21.59	4.10	0.17	0.866
	F:21.49	4.16		
Emocional 1	M:42.55	6.98	1.07	0.276
	F:41.35	8.46		
Emocional 2	M:32.28	6.28	-2.91	0.004**
	F:34.75	5.71		
Emocional 3	M:39.76	9.13	0.75	0.455
	F:38.80	8.91		
Ocupacional	M:42.10	6.91	-1.70	0.091
	F:43.80	7.22		
Etico	M:32.01	6.38	-3.14	0.002**
	F:34.58	5.10		
Iniciativa	M:24.93	4.83	0.95	0.342
	F:24.24	5.35		

M: Masculino

F: Femenino

** p < .01

Como se observa en la Tabla 12, los resultados obtenidos manifiestan que las mujeres puntúan significativamente más elevado que los hombres en Autoconcepto en las dimensiones: Emocional 2 ($T = -2.91$, $p < .01$) y Etico ($T = -3.14$, $p < .01$), no registrándose se diferencias significativas en las demás dimensiones.

4.4.4. Diferencias en Orientación de Logro, por sexo en estudiantes de Administración.

Tabla 13.- Diferencias en Orientación de Logro, por sexo en estudiantes de Administración.

DIMENSION	MEDIA	D.STD.	VALOR DE T.	SIG. DE T.
Maestría	M:33.89 F:34.94	4.40 3.58	-1.87	0.064*
Competencia	M:20.33 F:19.35	4.83 4.12	1.55	0.123
Trabajo	M:24.04 F:25.64	4.31 3.72	-2.80	0.006**

M: Masculino

F: Femenino

** $p < .01$

* $p < .05$

Como reporta la tabla 13 en Orientación de Logro no se encontraron diferencias significativas en los estudiantes de Administración en cuanto a sexo, en la dimensión de Competencia, pero sí se reportaron diferencias significativas en las dimensiones de Trabajo ($T = -2.80$, $p < .01$) y Maestría ($T = -1.87$, $p < .05$), donde las mujeres puntúan significativamente más -- elevado que los hombres.

4.4.5 Diferencias por semestre entre los grupos:

Tabla 14.- Diferencias de los puntajes en cada una de las dimensiones de Autoconcepto por semestre entre estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

DIMENSION	MEDIA	D.STD.	VALOR DE T.	SIG.DE T.
Social 1	Gp1: 55.92	7.82	-0.01	0.989
	Gp2: 55.93	7.20		
Social 2	Gp1: 37.86	8.71	-0.09	0.926
	Gp2: 37.94	8.49		
Social 3	Gp1: 21.35	4.13	-1.54	0.124
	Gp2: 21.95	3.71		
Emocional 1	Gp1: 41.71	7.91	-1.01	0.315
	Gp2: 42.47	7.16		
Emocional 2	Gp1: 32.90	6.25	0.09	0.930
	Gp2: 32.85	6.31		
Emocional 3	Gp1: 38.27	8.86	-1.42	0.158
	Gp2: 39.53	8.86		
Ocupacional	Gp1: 41.54	7.19	-1.80	0.073
	Gp2: 42.80	6.80		
Etico	Gp1: 32.51	5.99	-0.42	0.672
	Gp2: 32.76	5.78		
Iniciativa	Gp1: 24.57	4.81	-1.07	0.284
	Gp2: 25.08	4.77		

Gp1: 1o. al 4o. Semestre

Gp2: 5o. al 8o. Semestre

Tabla 15.- Diferencias de los puntajes en cada una de las dimensiones de Orientación de Logro por semestre, entre los estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

DIMENSION	MEDIA	D.STD.	VALOR DE T.	SIG.DE T.
Maestría	Gp1: 34.26	3.46	-0.09	0.929
	Gp2: 34.29	4.35		
Competencia	Gp1: 20.39	4.47	0.18	0.858
	Gp2: 20.31	4.46		
Trabajo	Gp1: 24.32	3.69	-1.57	0.112
	Gp2: 24.95	4.29		

Gp1: 1o. al 4o. Semestre

Gp2: 5o. a 8o. Semestre

En las tablas 14 y 15 se puede observar por lo que se refiere a semestre que no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las dimensiones de Autoconcepto y de Orientación de Logro en estudiantes de Administración y estudiantes de Ingeniería.

4.5. Correlaciones entre Orientación de Logro y Autoconcepto:

Se aplicó la correlación producto momento de Pearson para conocer la relación entre las dimensiones de la Orientación de Logro y Autoconcepto, aceptándose parcialmente la H_{13} , que confirma la existencia de una correlación positiva y significativa en casi todas - las dimensiones de Orientación de Logro y Autoconcepto; en cuanto a la dimensión Emocional 3 de Autoconcepto, se observó una correlación negativa y significativa.

TABLA 16.- Correlaciones entre las dimensiones de Autoconcepto y la Orientación de Logro.

DIMENSION	MAESTRIA	COMPETENCIA	TRABAJO
Social 1	r= 0.207 p= 0.001***	r= 0.003 p= 0.476	r= 0.271 p= 0.001***
Social 2	r= 0.061 p= 0.110	r= 0.056 p= 0.132	r= 0.057 p= 0.124
Social 3	r= 0.234 p= 0.001***	r= 0.032 p= 0.260	r= 0.159 p= 0.001***
Emocional 1	r= 0.171 p= 0.001***	r= 0.074 p= 0.068	r= 0.164 p= 0.001***
Emocional 2	r= 0.155 p= 0.001***	r=-0.036 p= 0.235	r= 0.142 p= 0.002**
Emocional 3	r= 0.131 p= 0.004**	r=-0.162 p= 0.001***	r= 0.134 p= 0.003**
Ocupacional	r= 0.300 p= 0.001***	r= 0.077 p= 0.060	r= 0.455 p= 0.001***
Etico	r= 0.242 p= 0.001***	r= 0.048 p= 0.191	r= 0.269 p= 0.001***
Iniciativa	r= 0.148 p= 0.002**	r= 0.156 p= 0.001***	r= 0.204 p= 0.001***

*** p < .001

** p < .01

4.5.1. Correlaciones entre la dimensión Maestría de la Orientación de Logro y las dimensiones de Autoconcepto:

Como se puede apreciar en la tabla 16, se encontraron relaciones positivas y significativas entre la dimensión de Maestría de Orientación de Logro y las siguientes dimensiones de Autoconcepto:

Social 1 (r= 0.20, p<.001), Social 3 (r= 0.23, p<.001)

Emocional 1 (r= 0.17, p<.001), Ocupacional (r= 0.30, p<.001)

Etico (r= 0.24, p<.001) e Iniciativa (r= 0.14 p<.01).

4.5.2. Correlaciones entre la dimensión Competencia de la Orientación de Logro y las dimensiones de Autoconcepto:

De acuerdo con la tabla 16, la dimensión Competencia de la Orientación de Logro muestra una relación baja, significativa y negativa con la dimensión Emocional 3 ($r = -0.16$, $p < .001$) de Autoconcepto, así como una relación baja, significativa y positiva con la dimensión Iniciativa ($r = 0.15$, $p < .001$) de Autoconcepto.

4.5.3. Correlaciones entre la dimensión Trabajo de la Orientación de Logro y las dimensiones de Autoconcepto:

Como se señala en la tabla 16, la dimensión Trabajo se relaciona positiva y significativamente con la dimensión Ocupacional ($r = 0.45$, $p < .001$) de Autoconcepto mostrando relaciones positivas y significativas, aunque no elevadas, con las siguientes dimensiones de Autoconcepto: Social 1 ($r = 0.27$, $p < .001$), Social 3 ($r = 0.15$), $p < .001$), Emocional 1 ($r = 0.16$, $p < .001$), Emocional 2 ($r = 0.14$, $p < .01$), Emocional 3 ($r = 0.13$, $p < .01$), Etico ($r = 0.26$, $p < .001$) e Iniciativa ($r = 0.20$, $p < .001$).

CAPITULO V

DISCUSION Y CONCLUSIONES:

5.1.- DISCUSION:

Como se aprecia en la sección de resultados, se con firman las H_3 , H_4 , H_8 , H_{10} , H_{11} y H_{13} , rechazándose las H_1 , H_2 , H_5 , H_6 , H_7 , H_9 y H_{12} . A continuación se presentará la discusión de los resultados a la luz del marco teórico.

Uno de los resultados obtenidos en esta investigación muestra que los estudiantes de Ingeniería son significativamente más competitivos que los estudiantes de Administración, hallazgo que se contrapone con el encontrado por Sanders (1978), quien reporta en un estudio efectuado con egresados de las facultades de Contaduría y Administración de la Universidad de Texas, haber encontrado elevados puntajes en Competencia de aquellos sujetos que percibían salarios elevados, diferencia que posiblemente obedezca a la orientación que exista en cada cultura, dado que en sociedades altamente industrializadas como la Norteamericana, es factible que el administrador tienda a ser más competitivo, porque tiene que responder a las normas de comportamiento que se le demanda socialmente y donde la competencia conforma los estándares de excelencia, lineamientos que no rigen para la cul-

tura mexicana, en razón de que la Orientación gira más hacia la cooperación que hacia la competencia, ya que como lo afirma Slavin (1984), en las sociedades latinoamericanas existe una mayor tendencia hacia la cooperación que hacia la competencia.

El hecho de que los estudiantes de Ingeniería obtuvieran una mayor puntuación en la dimensión Competencia de la Orientación de Logro permite confirmar que esta dimensión ejerce influencia significativa en la elección de profesiones tradicionales como la Ingeniería, lo que apoya las tesis postuladas por Mahone (1966) y Crockett (1966) de que el prestigio que se asigna a ciertas carreras tradicionales incrementa el nivel de Orientación de Logro en competencia, resultados que también parecen congruentes con lo reportado por Casarín y Velázquez (1985), quienes afirman que los estudiantes que tienen un mayor nivel en competencia de la Orientación de Logro eligen carreras con prestigio elevado como es la Ingeniería.

Por lo que respecta al Autoconcepto, se encontró que los estudiantes de Administración obtuvieron una puntuación significativamente más alta en las dimensiones: Social 1, Emocional 2, Ocupacional y Etico, en comparación con los estudiantes de Ingeniería. Estos

resultados permiten suponer que la profesión de Administración requiere por su propia naturaleza de un vínculo más estrecho con las relaciones interpersonales, dado que el carácter de esta profesión exige del sujeto en su ejercicio profesional el desarrollo de atributos que le permitan relacionarse con los demás en forma respetuosa, amigable, sencilla y cortés (Social 1); asimismo, su autoconcepto estará conformado por la forma en que lo perciban los demás (Emocional 2); por otra parte, en el ámbito de trabajo buscará obtener óptimos resultados, realizándolo en forma responsable, eficiente y puntual (Ocupacional); de igual manera, el compromiso social y humano de esta profesión requiere que sea leal, honesto y sincero, atributos que le permitirán mantener una congruencia entre sus propios valores y los que prevalezcan en su entorno social (Etico). Como se puede ver, es lógico suponer que los estudiantes de Ingeniería obtuvieron puntuaciones inferiores en Autoconcepto en comparación con los estudiantes de Administración, dado que las demandas sociales son diferentes para cada una de las profesiones, razón que justifica un menor énfasis en las relaciones interpersonales en Ingeniería, lo que se ve apoyado por las premisas socioculturales postula

das por Díaz Guerrero (1979) y reforzado por La Rosa (1986), quienes sostienen que estas premisas establecen pautas específicas de conducta que permiten realizar el tipo de comportamiento esperado; planteamiento que coincide con lo postulado por Rosenberg (1973) de que el grado de autoconcepto que el individuo asuma dependerá de las evaluaciones que le brinden los - otros sujetos dentro de su contexto social.

En esta investigación se encontró que las mujeres obtuvieron mayor Orientación de Logro en la dimensión Trabajo en comparación con los hombres, lo que coincide con lo encontrado por Spence y Helmreich (1978), quienes encontraron una puntuación más elevada en la dimensión Trabajo en mujeres, en oposición a estos - resultados Kelemen (1980) no encontró diferencias en Trabajo en hombres y mujeres.

Por lo que respecta a la Maestría se encontró que las mujeres obtuvieron mayor Orientación de Logro en esta dimensión en comparación con los hombres, lo que es - congruente con lo encontrado por Kelemen (1980), Casarín y Velázquez (1985) y La Rosa (1986), quienes afirman que las mujeres tienen mayor Orientación de Logro en la dimensión Maestría en comparación con los hombres, sin embargo contradice lo observado por Spence y Helmreich (1978), ya que estos investigadores

encontraron una mayor Orientación de Logro en Maestría en hombres.

En cuanto a Competencia no se observaron diferencias significativas entre los sexos, lo que se puede apoyar en los resultados referidos por Kelemen (1980), quien no encontró diferencias en cuanto a sexo en esta dimensión, no concordando con lo encontrado por Spence y Helmreich (1978), Casarín y Velázquez (1985) y La Rosa (1986), quienes reportan que los hombres son más competitivos que las mujeres.

Como se puede ver, al analizar la Orientación de Logro por sexo, los resultados aportados por las diferentes investigaciones han sido muy controvertidos, no obstante se ha encontrado que esta orientación es diferente en cada uno de los sexos, siendo indispensable que se relacione con una meta que sea relevante para el sujeto (French y Lasser, 1964); otros autores sostienen que los varones tienden más a la Orientación de Logro y las mujeres a la filiación, también consideran que la edad y la educación actúan como variables moderadoras de la Orientación de Logro en cada uno de los sexos (Kelemen, 1980; Gerber, 1964). De acuerdo con estos planteamientos se piensa que el no observarse diferencias en cuanto a Compe-

tencia obedece primordialmente al acceso a la preparación universitaria que se le ha permitido socialmente a la mujer, evento que ha obligado que éstas se enfrenten a las limitaciones que para ellas les impone la cultura, por lo que el tratar de ser la mejor les ha permitido ocupar un lugar semejante al del hombre en su contexto social.

La mayor Orientación de Logro en Maestría y Trabajo en mujeres podría ser explicada en primer lugar por la evolución que ha sufrido el factor de las demandas sociales hacia la mujer, lo que ha propiciado un incremento en la necesidad que éstas tienen para enfrentarse a tareas difíciles y que para ellas represente un reto, por otra parte, el desempeño de su rol les exige una mejor ejecución así como una mayor dedicación a las actividades que realizan, que de alguna manera son normas y valores determinados por la cultura.

Por lo que respecta al Autoconcepto (tabla 10), las mujeres muestran puntajes significativamente más elevados en las dimensiones Emocional 2 y Etico, en comparación con los hombres, lo que coincide con las premisas socioculturales, con el ideal de femineidad de la mujer mexicana (Díaz Guerrero, 1979), las prácticas de socialización (Block, 1983), así como las -

expectativas en cuanto al rol que la cultura ha definido para la mujer, (Gerber, 1964; Kelemen, 1980). Las premisas socioculturales establecen pautas culturales específicas para cada sexo, las que se traducen en patrones modulados de comportamiento que se transmiten de padres a hijos, es así como a la mujer desde su infancia se le condiciona para el futuro desempeño del rol materno, el cual es reforzado constantemente, permitiéndole de esta manera responder a las demandas establecidas socialmente para su sexo, hecho que justifica que la mujer tienda más a evaluarse como sociable, expresiva, desenvuelta y comunicativa.

Los estereotipos culturales podrían justificar la puntuación elevada de la mujer en la dimensión ética, ya que éstos establecen normas más rígidas en los valores para la mujer, en comparación con el hombre, exigiéndole que sea más leal, más honesta y honrada que el hombre; este resultado se apoya en la tesis de Díaz Guerrero (1979), quien postula que dentro de la estructura psicológica de la familia mexicana se vive una doble moral, permitiendo al hombre una dupla sexual, pero exigiendo de la mujer fidelidad, honradez, etc. Estos hallazgos son congruentes con lo encontrado por La Rosa (1986).

Al analizar la Orientación de Logro y el Autoconcepto por semestre no se encontraron diferencias significativas entre los primeros y últimos semestres de las profesiones de Ingeniería y Administración, resultado que se contrapone con lo encontrado por Casarín y Velázquez (1985) de que los alumnos correspondientes a los primeros semestres parecen más orientados hacia la Maestría y de que las mujeres de estos primeros semestres presentaban una mayor orientación hacia el Trabajo.

De acuerdo con los hallazgos anteriores, las autoras consideran que posiblemente no se registran diferencias en Autoconcepto y Orientación de Logro por semestres, debido a que quizá es muy poca la variación en cuanto a tiempo de estudio de un semestre a otro.

Al analizar la correlación entre Orientación de Logro y Autoconcepto, los hallazgos indican que las dimensiones Maestría y Trabajo de la Orientación de Logro se relacionan positiva y significativamente con el Autoconcepto, esto hace suponer que los estudiantes universitarios (Ingeniería y Administración) que se enfrentan a tareas difíciles que implican un reto y con una mayor dedicación y constancia hacia el trabajo, se evalúan con un Autoconcepto más elevado, lo cual apoya estudios efectuados por Coopersmith (1967;

Piers-Harris, 1964), quienes sostienen que un Auto concepto elevado se relaciona positivamente con la Orientación de Logro.

Todo parece indicar que la dimensión Competencia es independiente del Autoconcepto, excepto en su dimensión Emocional 3 (salud mental), encontrándose una relación negativa y significativa, resultado que coincide con lo sostenido por La Rosa (1986), quien afirma que a mayor competitividad en la cultura mexicana corresponde un menor grado de salud mental, tesis que se apoya en la premisa sociocultural que establece que la sociedad mexicana se enmarca en el modelo afiliativo solidario (Díaz Guerrero, 1979); este mismo planteamiento permite a La Rosa (1986) - postular que "la competencia es percibida como una negación de un valor culturalmente reconocido".

5.2.- CONCLUSION:

La investigación efectuada permite sostener las siguientes conclusiones:

Partiendo de la premisa de que la Orientación de Logro constituye un aspecto estructural de la con-

ducta humana, no es posible analizarla en forma global, sino a través de la manera en que ésta tiende a manifestarse en cada una de sus dimensiones, permitiendo de esta manera establecer diferencias cuando se privilegia una dimensión en relación a las otras.

Lo anterior conduce a afirmar que se comprobó la existencia de diferencias en la Orientación de Logro en estudiantes de Administración e Ingeniería, ya que se observa que los estudiantes de Administración obtuvieron una puntuación más elevada en las dimensiones de Maestría y Trabajo, no así en Competencia, esto quizá se debe a que la actividad profesional del administrador se enmarca en un área que demanda mayor confrontación con los problemas sociales de su entorno, implicando la solución de éstos, enfrentarse a alternativas que se perciben como un reto particular, asimismo tenderá a realizar y destacar en el trabajo. A diferencia de esto se observa que en el caso del ingeniero la puntuación más alta se obtuvo

en Competencia, lo que podría ser un indicador de - que un elevado nivel de Competencia se relaciona con la elección de carreras tradicionales de prestigio alto como es la Ingeniería, empero no mostró una diferencia considerable con respecto al administrador en cuanto a Maestría y Trabajo.

En cuanto a Autoconcepto se refiere, se registró una puntuación significativamente más elevada en los estudiantes de Administración, respecto a los estudiantes de Ingeniería, razón que lleva a postular la - existencia de diferencias en Autoconcepto en estos estudiantes; diferencias que podrían obedecer a que las demandas sociales son distintas en cada profesión. En este caso los estudiantes de Administración tenderán a establecer relaciones interpersonales más estrechas con los demás, de esta manera su nivel de Autoconcepto se verá incrementado por las evaluaciones que le briden los otros dentro de su contexto social, ya que se sabe que el Autoconcepto se constituye integralmente tomando en cuenta las aportaciones que - reciba el sujeto a través de los vínculos sociales y de la capacidad que éste tenga para asimilarlas.

Se podría pensar que la Orientación de Logro y el Autoconcepto son independientes, dado que ambas variables no muestran una relación estrecha entre sí, lo

que hace suponer que cada una de éstas se constituye de manera diferente.

Por otra parte, se presupone que los estudiantes universitarios requieren a este nivel de preparación profesional de un elevado Autoconcepto así como de una alta Orientación de Logro, factores que propenderán a una formación profesional óptima, acorde con sus potencialidades y expectativas.

5.3.- LIMITACIONES Y ALCANCES:

Finalmente se presentan las limitantes encontradas al realizar la presente investigación:

- El número de mujeres que conforma la muestra de estudiantes de Ingeniería es pequeña en comparación con el número de hombres de esta carrera, lo cual impidió conocer las diferencias por sexo entre los estudiantes de Administración y los estudiantes de Ingeniería.
- Los resultados reportados en esta investigación deben considerarse solamente válidos para una población similar a la estudiada.

Se sugiere que en futuras investigaciones se consideren otros aspectos como:

- Evaluar la Orientación de Logro y el Autoconcepto

en el primero y último semestre de la carrera, para detectar si existen diferencias en el estudiante al comenzar o finalizar la preparación profesional.

- Considerar si el estudiante trabaja o no, para verificar si la Orientación de Logro y el Autoconcepto difieren en los estudiantes que trabajan y estudian, de aquellos que sólo estudian.

B I B L I O G R A F I A

- Ach, N. (1910). Über die Willenstätigkeit und das Denken.
En: Andrade Palos y Díaz Loving (1985). Motivación de Logro y Orientación hacia la Familia y el Trabajo, UNAM, México.
- Allport, G.W. (1963). Pattern and growth in personality.
En: La Rosa, J. (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto, Construcción y Validación, Tesis Doctoral, UNAM, México.
- Andrade Palos, P., Díaz Loving, R. (1985). Motivación de Logro y Orientación hacia la Familia y el Trabajo, UNAM, México.
- Andrade Palos, P., Pick de Weiss, S. (1986). Una escala de autoconcepto para niños mexicanos. Trabajo presentado en el Primer Congreso de Psicología Social, realizado en la ciudad de Tlaxcala, Tlax., 24-26 de octubre.
- Atkinson, J.W. (1964). An Introduction to Motivation, Van Nostrand, New York.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of Risk-Taking Behavior, *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J.W. (1966). Motivational determinants of Risk-Taking Behavior, *A theory of Achievement Motivation*, 11-30.
- Atkinson, J.W. (1974). The mainsprings of achievement-oriented activity. En: La Rosa (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto, Construcción y Validación, Tesis Doctoral, UNAM, México.
- Bailey, R. (1971). Self-Concept differences in low and high achieving students. *Journal of Clinical Psychology*, 27, 188-191.

- Daldauf, R.B. & col. (1985). The Reliability and factorial validity of the self concept: as a learner (SCAL), Educational and Psychological Measurement, 45, 655-659.
- Baruch, R. (1967). The Achievement in women: Implications for Career Development, Journal of Personality and Social Psychology, 5, No. 3, 260-267.
- Beane, J.A. & Lipka (1980). Self-Concept and Self-Esteem. A construct differentiation Child Study. En: Salgado Domínguez y col. (1985). Estudio sobre la formación del autoconcepto en adolescentes procedentes de familias integradas y adolescentes procedentes de familias donde, falta la figura paterna. Tesis profesional, UNAM, México.
- Bellack, L. (1979). El uso clínico de las pruebas psicológicas del TAT, CAT y SAT, Editorial El Manual Moderno, S.A., México, D.F., 74, 81-82.
- Benoit, J.C., Guilhot, J. & Guilhot, M.A. (1973). Psicoterapias y Psicoanálisis Existenciales, Editorial Fundamentos, Madrid, España, 113-115.
- Betancourt, H. (1982). Atribuciones, Motivación de Logro e implicaciones para el desarrollo económico y social, Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social, 2, 73-89.
- Bettelheim, B. (1977). La Fortaleza Vacía: El Autismo Infantil y el Nacimiento del Sí-mismo, Ed. Laia, Segunda Edición, Barcelona, España, 26-71.
- Block, J.H. (1983). Differential Premises Arising from Differential Socialization of the sexes: Some Conjectures, Child Development, 54, 1339-1340.
- Brown, R. (1975). Psicología Social, Ed. Siglo XXI, 3a. Edición, México, 433-486.

- Casarín E., Velázquez, O. (1985). La Orientación de Logro en estudiantes universitarios, UNAM, México.
- Cooley, C.H. (1968). The social self: On the Meaning of "I" En: La Rosa (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto, Construcción y Validación, Tesis Doctoral, UNAM, México.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of Self-Esteem, San Francisco H., Freeman & Co.
- Cowan, R. et. al. (1978). A validity study of selected Self-Concept Instruments, Measurement and Evaluation in Guidance, 10, 211-221.
- Crandall, R. (1973). The measurement of Self-Esteem and related constructs. En: La Rosa (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto. Construcción y Validación, Tesis Doctoral, UNAM, México.
- Crandall, V.C., Katkovsky, W. & Crandall, V.J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcement in intelectual-academic achievement situations. En: La Rosa (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto. Construcción y Validación, Tesis de Doctoral, UNAM, México.
- Crockett, H.J. (1986). The Achievement motive and Differential Occupational Mobility in the USA, A Theory of Achievement Motivation, 185-203.
- Cronbach, L.J. & Meehl, P.E. (1955). Construct validity in Psychological tests. En: La Rosa, J. (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto. Construcción y Validación, Tesis Doctoral, UNAM, México.
- De Casas Ros, S.M. (1984). Perfil de Autoconcepto de Mujeres Obesas: Estudio Exploratorio, Tesis profesional, UNAM, México.

- Deutsch, M., Krauss, R.M. (1984). Teorías en Psicología Social, Ed. Paidós, México, 71-78.
- Deaux, K. Emswiller, T. (1972). Explanation of Successful Performance on sex-linked task: What is skill for male is luck for the female. In: Kelemen, V.P. (1980). Social Behavior and Personality, Achievement and Affiliation: A Motivational perspective of sex differences, 8 (1): 1-10.
- Degler, C.N. (1964). Revolution without ideology: The changing place of women in America. In: Baruch, R. (1967). The Achievement in women: Implications for Career Development, Journal of Personality and Social Psychology, 5, 3, 260-267.
- Díaz Guerrero, R. (1979). Estudios de la Psicología del Mexicano, Ed. Trillas, México.
- Erikson, E. (1968). Identidad, Juventud y Crisis. Ed. Paidós, 4a. Edición, B.A. Argentina, 75-115.
- Feather, N.T. (1966). The relationship of persistence at the task to expectation of success and achievement-related motives. A Theory of Achievement Motivation, 117-133.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison process. En: Deutsch, M., Krauss, R.M. (1984). Teorías en Psicología Social, Ed. Paidós, México, 71-78.
- Festinger, L. (1957). A Theory of cognitive Dissonance. En: Deutsch, M., Krauss, R.M. (1984). Teorías en Psicología Social, Ed. Paidós, México, 71-78.
- Fitts, H.W. (1965). "The Tennessee Self-Concept Manual", Nashville, Tennessee, Counsellor.
- French, E.G., Lesser, G.S. (1964). Some Characteristics of the Achievement Motive in women, 68, 2, 119-128.

- Gerber, G.L. (1984). Atribution of Femenine and Masculine Traits to Opposite-Sex Dyads¹, Psychological Reports, 55, 907-918.
- Gómez Pérez-Mitre, G. (1981). Autoestima: expectativas de éxito o de fracaso en la realización de una tarea. Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social. 1, 135-156.
- Gordon, I.J. (1968). Test manual for the How I see myself scale. En: Shavelson, R.J., Bolus, R. (1982). Self-Concept: The interplay of Theory and Method. Journal of Educational Psychology, 74, 3-17.
- Grinberg, L. (1973). El proceso de adquisición del sentimiento de Identidad, Ed. Paidós, B.A. Argentina, 17-41.
- Guttman, L. (1955). Reliability formulas for non completed or speeded tests, in Rosenberg, M. (1965). En: La Rosa (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto, Construcción y Validación. Tesis Doctoral, UNAM, México.
- Hartman, H. (1961). La Psicología del Yo y el problema de la adaptación. En: Grinberg (1973). El proceso de adquisición del sentimiento de Identidad. Ed. Paidós, B.A. Argentina, 17-41.
- Hilgard, E.R. Bower, G.H. (1982). Teorías del Aprendizaje, Ed. Trillas, México, 619.
- James, W. (1968). The Self. En: La Rosa (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto. Construcción y Validación. Tesis Doctoral, UNAM, México.
- Johnson, B.W., Redfield, D.L., Miller, R.L. & Simpson, R.E. (1983). The Coopersmith Self-Esteem Inventory: A Construct Validation Study, Educational and Psychological Measurements, 43, 907-913.
- Kelemen, V.P. (1980). Social Behavior and Personality, Achievement and Affiliation: A Motivational Perspective of sex Differences, 8 (1): 1-10.

- Kerlinger, F.N. (1983). Investigación del Comportamiento, Ed. Interamericana, México, 301.
- Laing, R.D. (1964). El Yo Dividido, Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 102-115.
- Landazuri Ortiz, S., Pichardo Hernández, A., Hazouri, Neme, D. (1983). Relación que existe entre Locus de Control y Autoestima en la Satisfacción Marital de mujeres casadas del nivel socioeconómico medio de la ciudad de México, Tesis Profesional, UNAM, México.
- La Rosa, J. (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto. Construcción y Validación, Tesis Doctoral, UNAM, México.
- Lewin, K. (1926). "A Dynamic Theory of Personality". En: Andrade Palos, P., Díaz Loving, R. (1985). Motivación de Logro y Orientación hacia la Familia y el Trabajo, UNAM, México.
- Lipsitt, L.P. (1958). A Self-Concept scale of children and its relationship to the children's form of the Manifest Anxiety Scale. Child Development, 29, 463-472.
- Lundgren, D., & Schwab, M. (1974). Sex differences in the social bases of self-esteem. En: Whittaker, J.O. (1977). Psicología, 3a. Edición, Ed. Interamericana, México, 140-141.
- McGuigan, F.J. (1977). Psicología Experimental, Ed. Trillas, México.
- Mahone, C.H. (1966). Fear of Failure and Unrealistic Vocational Aspiration, A Theory of Achievement Motivation, USA, 169-183.
- Maslow, A.H. (1954). Motivation and Personality, Harper & Row, Publishers, Inc. New York, USA.

- Mayo, E. (1953). The Human Problems of an Industrial Civilization, Macmillan, New York, USA.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clarck, R.A. & Lowell, J.L. (1953). Tesis Doctoral inédita En: French E.G., Lesser, G.S. (1964). Some Characteristics of the Achievement Motive in Women, 68, 2, 119-128.
- McClelland, D.C. et al (1953). The Achievement Motive, Appleton-Century-Crofts, Inc. New York, USA, 219-273.
- McClelland, D.C. (1961). The Achieving Society, D. Van Nostrand, Co. Inc. Princeton, N.J. USA.
- McClelland, D.C. (1962). Bussines Drive and National Achievement, Harward Bussines Review July/August, 99-112.
- Mead, G.H. (1934). Mind, self and society. En: La Rosa (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto, Construcción y Validación. Tesis Doctoral, UNAM, México.
- Morris, J.L. (1966). Propensity for Risk-Taking as a determinant of vocational Choice: An extension of the Theory of Achievement Motivation, Journal of Personality and Social Psychology, 3, 3, 328-335.
- Murray & col. (1938). A Dynamic Theory of Personality. En: Andrade Palos, P., Díaz Loving, R. (1985). Motivación de Logro y Orientación hacia la Familia y el Trabajo, UNAM, México.
- Mussen, P.H., Conger, J.J. & Kagan, J. (1971). Desarrollo de la personalidad en el niño, Ed. Trillas, México, 347-352.
- Nie, N.H., Hull, C.H., Jenkins, J.G. Steinbrenner, K. & Bent, D.H. (1975). Paquete estadístico para las ciencias sociales, McGraw-Hill, México.
- Nunnally, J. (1978). Psychometric theory. En: La Rosa (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto. Construcción. Tesis Doctoral, UNAM, México.

- Pick de Weiss, S., López, A.L. (1984). Cómo Investigar en Ciencias Sociales, Ed. Trillas, 3a. Edición, México.
- Piers, E.V. & Harris, D.B. (1964). Age and other correlates of self-concept in children. En: La Rosa (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto, Construcción y Validación. Tesis Doctoral, UNAM, México.
- Ramírez, S. (1984). Infancia es destino, Editorial Siglo XXI, 7a. Edición, México, 21-28, 137-191.
- Ramírez, S. (1984). El Mexicano, Psicología de sus motivaciones, Ed. Grijalvo, S.A., 8a. Edición, México.
- Reidl de Aguilar, L. (1981). Estructura factorial de la Autoestima de mujeres del sur del Distrito Federal. Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social, 1, 2, 273, 288.
- Rodríguez Almaraz, E., Rodríguez Gallardo, G.L. (1985). Estudio Comparativo de Autoconcepto en dos grupos de adolescentes apilépticos y no epilépticos, Tesis profesional, UNAM, México.
- Rogers, C.R. (1950). The Significance of self-regarding attitudes and perceptions. En: La Rosa (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto. Construcción y Validación, Tesis Doctoral, UNAM, México.
- Rogers, C.R. (1977). Psicoterapia Centrada en el Cliente, Ed. Paidós, B.A. Argentina, 19-68, 127, 128, 130-131.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. En: La Rosa (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto. Construcción y Validación, Tesis Doctoral, UNAM, México.
- Rosenberg, M. (1973). La Autoimagen del adolescente y la sociedad, Ed. Paidós, B.A. Argentina, 11-81.

- Salazar, J.M. y col. (1979). Psicología Social: Motivaciones Sociales, Ed. Trillas, México, 132-135.
- Sanders, D. (1978). The relationship and Attitude variables and Explanation of Perceived and Actual Career Attainment in Male and Female, Businesspersons, Unpublished doctoral dissertation, University of Texas at Austin, 1978. En: Spence, J., Helmreich, R. (1978). Achievement Motivation: Background Literature, USA.
- Sears, P.S. (1966). Memorandum with respect to use of Sears Self-concept Inventory. En: Shavelson, H.J., Hubner, J.J. & Staton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 46, 407-441.
- Secord, P.F., Backman, C.W. (1974). Psicología Social, Ed. McGraw Hill, México.
- Siegel, S. (1982). Estadística Paramétrica, Ed. Trillas, México.
- Shavelson, H.J., Hubner, J.J., & Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 46, 407-441.
- Shavelson, R.J., Bolus, R. (1982). Self-Concept: The interplay of Theory and Method, Journal of Educational Psychology, 74, 3-17.
- Slavin, R. (1984). La enseñanza y el método cooperativo, EDANEX, México.
- Snygg, D., & Combs, A. (1949). Individual Behavior, In: Bailey, R. (1971). Self-Concept differences in low and high achieving students, Journal of Clinical Psychology, 27, 188-191.
- Spence, J., Helmreich, R. (1978). Achievement Motivation: Background Literature, USA.

- Spence, J., Helmreich, R. (1978). Catalogue of Selected Documents in Psychology, USA, 8-35.
- Spitz, R. (1982). El primer año de vida, Ed. Fondo de Cultura Económica, México.
- Stoner, J.A.F. (1985). Administración, Ed. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A., México, 412-426.
- Sullivan, H.S. (1953). The interpersonal theory of Psychiatry. En: La Rosa, J. (1986). Escala de Locus de Control y Autoconcepto. Construcción y Validación, Tesis Doctoral, UNAM, México.
- Tamayo, A. (1982). Autoconcepto, Sexo y estado civil. Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social, 2, 3-5.
- Tzeng, O.C.S., Maxey, W.A., Fortier, R., & Landis, D. (1985). "Construct evaluation of the Tennessee Self-Concept Scale". Educational and Psychological Measurement, 45, 63-78. En: Andrade Palos, P., Pick de Weiss, S. (1986). Una escala de Autoconcepto para niños mexicanos. Trabajo presentado en el Primer Congreso de Psicología Social, realizado en la ciudad de Tlaxcala, Tlax., 24-26 octubre.
- Vázquez Ramírez, P. (1983). Diferencias en el autoconcepto entre un grupo de adolescentes de madre soltera y un grupo de adolescentes hijos de hogar desintegrado, Tesis profesional, UNAM, México.
- Wayne, (1963). Academic Achievement as a function of specific and global measures of self-concept. En: Fitts, H.W. (1965). "The Tennessee Self-Concept Manual", Nashville, Tennessee, Counsellor.
- Whittaker, J.O. (1977). Psicología, 3a. Edición, Ed. Interamericana, México, 140-141.

Winnicott, D.W. (1953). Transitional Objects and Transitional Phenomena. En: Bettelheim, B. (1977). La Fortaleza Vacía: El Autismo Infantil y el Nacimiento del Sí-mismo, Ed. Lafa, 2a. Edición, Barcelona, España, 26-71.

Wylie, R. (1974). The Self-Concept. University of Nebraska, Press-Lincoln, Vol. 1.

APENDICES

CUESTIONARIO

SEXO _____ EDAD _____
 PROFESION _____ SEMESTRE _____

A continuación hay una lista de afirmaciones. Usted debe -
 indicar en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con
 cada una de ellas. Hay cinco respuestas posibles: 1-comple-
 tamente en desacuerdo; 2-en desacuerdo; 3-ni en acuerdo ni
 en desacuerdo; 4-de acuerdo; 5-completamente de acuerdo. -
 Especifique su respuesta haciendo un círculo alrededor del
 número que mejor expresa su opinión. CONTESTE TODAS LAS
PREGUNTAS. Gracias.

Completamente de acuerdo (5)

de acuerdo (4)

ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)

en desacuerdo (2)

completamente en desacuerdo (1)

1.- Me gusta enfrentarme a tareas difíciles	1	2	3	4	5
2.- Me gusta ser trabajador	1	2	3	4	5
3.- Me enoja que otros trabajen - mejor que yo	1	2	3	4	5
4.- Me disgusta cuando alguien me gana	1	2	3	4	5
5.- Me es importante hacer mi tra- bajo lo mejor posible	1	2	3	4	5
6.- Es importante para mi hacer - las cosas cada vez mejor	1	2	3	4	5
7.- Siento que ganarle a los demás es bueno, tanto en el juego co- mo en el trabajo	1	2	3	4	5
8.- Disfruto cuando puedo vencer a otros	1	2	3	4	5

9.- Soy cumplido en las tareas que se me asignan	1	2	3	4	5
10.- Soy tan cuidadoso que llego al extremo de la perfección.	1	2	3	4	5
11.- Me gusta que las cosas que hago queden bien hechas	1	2	3	4	5
12.- Una vez que empiezo una tarea persisto hasta terminarla	1	2	3	4	5
13.- Soy dedicado en las cosas que emprendo	1	2	3	4	5
14.- Me siento bien cuando logro lo que me propongo	1	2	3	4	5
15.- Cuando empiezo un trabajo no estoy tranquilo hasta que está bien	1	2	3	4	5
16.- Como estudiante soy (fui) machetero	1	2	3	4	5
17.- Me gusta trabajar en situaciones en las que haya que competir con otros	1	2	3	4	5
18.- Me causa satisfacción mejorar mis ejecuciones previas	1	2	3	4	5
19.- Me esfuerzo más cuando compito con otros	1	2	3	4	5
20.- Cuando se me dificulta una tarea, insisto hasta dominarla	1	2	3	4	5
21.- Si hago un buen trabajo me causa satisfacción	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO (DS)

A continuación encontrará un conjunto de adjetivos que sirven para describirle. Ejemplo:

Flaco (a)	Muy Flaco	Bastante Flaco	Poco Flaco	Ni Flaco Ni Obeso	Poco Obeso	Bastante Obeso	Muy Obeso	Obeso (a)
-----------	-----------	----------------	------------	-------------------	------------	----------------	-----------	-----------

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

Si usted se cree muy obeso, pondrá una "X" en el espacio más cercano de la palabra obeso; si se percibe como "bastante flaco", pondrá la "X" en el espacio correspondiente; si no se percibe flaco ni obeso pondrá la "X" en el espacio de en medio, o, si es el caso, en otro espacio.

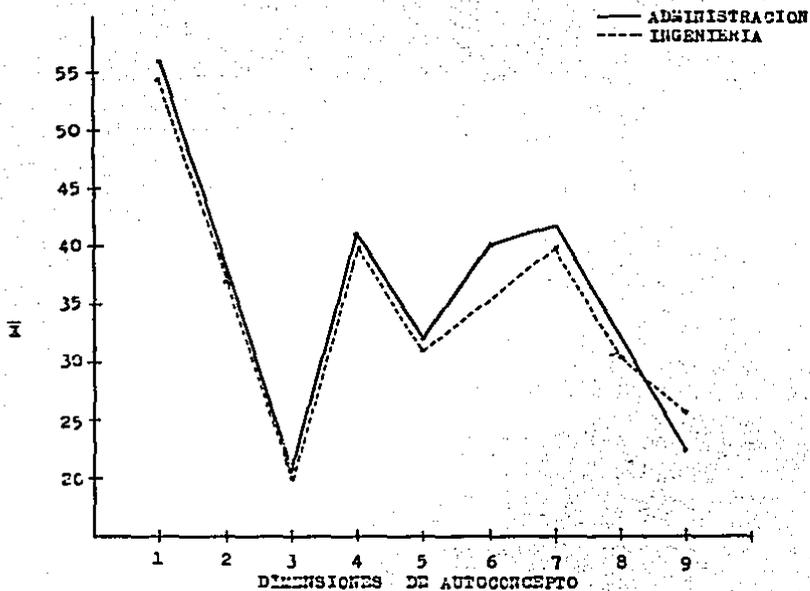
Conteste en los renglones de abajo, como en el ejemplo de arriba, tan rápidamente como le sea posible, sin ser descuidado, utilizando la primera impresión.

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

Acuérdese que, en general, hay una distancia entre lo que somos y lo que nos gustaría ser. Conteste aquí, como usted es y no como le gustaría ser.

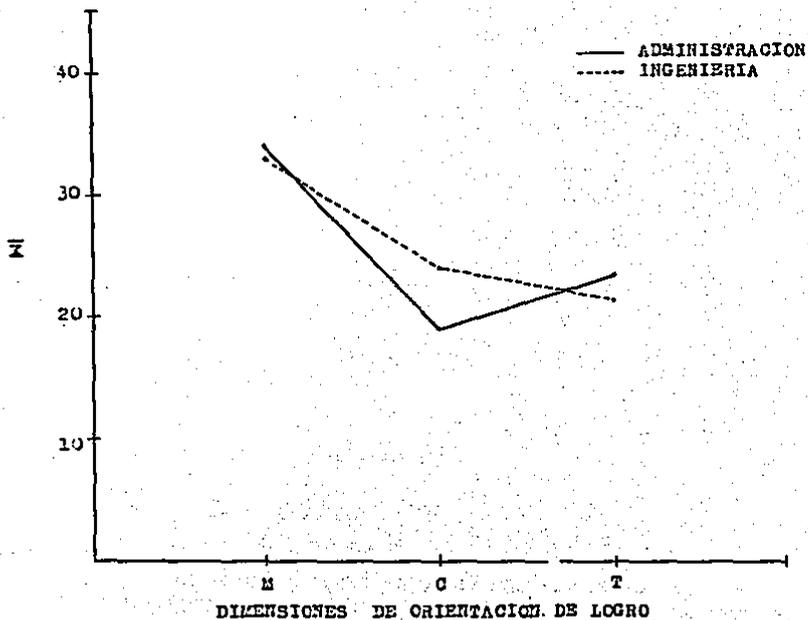
Gracias.

GRAFICA No. 1: MEDIAS DE AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DE ADMINISTRACION E INGENIERIA.



- 1: SOCIAL 1.
- 2: SOCIAL 2.
- 3: SOCIAL 3.
- 4: EMOCIONAL 1.
- 5: EMOCIONAL 2.
- 6: EMOCIONAL 3.
- 7: OCUPACIONAL.
- 8: ETICO.
- 9: INICIATIVA.

GRAFICA No. 2: MEDIAS DE ORIENTACION DE LOGRO EN ESTU-
DIANTES DE ADMINISTRACION E INGENIERIA.



M: MAESTRIA.
C: COMPETENCIA.
T: TRABAJO.