



01787
202 2

Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

"Un Modelo de Incapacidad Aprendida para Adolescentes Mexicanos"

TESIS QUE POR OPTAR AL GRADO DE:
DOCTOR EN PSICOLOGIA SOCIAL

PRESENTA:

CELINA IMACULADA GIRARDI

SINODALES:

DIRECTOR DE TESIS:

Dr. ROLANDO DIAZ-LOVING

Dra. ISABEL REYES LAGUNES

Dr. ROGELIO DIAZ-GUERRERO

Dra. SUSAN PICK DE WEISS

Dra. GRACIELA SANCHEZ BEDOLLA

Dra. ELEMI HERNANDEZ

Dr. SERAFIN MERCADO

México, D.F.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

1988

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



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 está 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.

ÍNDICE

	pág.
RESUMEN	
INTRODUCCION	1
1. ATRIBUCION	4
1.1. Un análisis general de la atribución. . .	4
1.2. Atribución y su influencia en la percepción del control	9
2. INCAPACIDAD APRENDIDA.	14
3. DEPRESION	28
4. ADOLESCENCIA	39
4.1. Algunas explicaciones teóricas de la adolescencia	41
4.2. Características del adolescente.	44
4.2.1. Reacciones emocionales.	46
4.2.2. Relaciones familiares	51
4.2.3. Conducta social.	57
4.2.4. Escuela	63
5. METODOLOGIA	69
5.1. Variables	69
5.1.1. Definición conceptual.	69
5.1.2. Definición operacional.	69
5.2. Piloteo.	70
5.2.1. Estudio Piloto 1: Escala de Depresión.	74
5.2.2. Estudio Piloto 2: Escala de Controlabilidad.	79
5.2.3. Estudio Piloto 3: Definición del concepto de control por adolescentes.	81
5.2.4. Estudio Piloto 4: Validación de la Escala de Controlabilidad	86
5.2.5. Estudio Piloto 5: Validez de Constructo de la Escala de Atribución.	97

	pág.
5.3. Estudio final.	102
5.3.1. Sujetos.	103
5.3.2. Instrumentos.	106
5.3.3. Procedimiento.	106
5.4. Análisis estadístico.	107
6. RESULTADOS.	109
6.1. Escala de Controlabilidad.	109
6.1.1. Definición e instrumento.	109
6.1.2. Análisis estadístico.	110
6.1.3. Diferencias por sexo en las subescalas de controlabilidad	122
6.2. Escalas de Atribución.	123
6.2.1. Definición e instrumentos.	123
6.2.2. Análisis estadístico.	124
6.2.3. Diferencias por sexo en las subescalas de atribución a la Familia, Amigos o Novio(a) y Suerte o Dios	140
6.3. Escala de Depresión.	143
6.3.1. Definición e instrumentos.	143
6.3.2. Análisis estadístico	143
6.3.3. Diferencias por sexo en las subescalas de depresión.	152
6.4. Escalas Padre y Madre.	154
6.4.1. Definición e instrumentos.	154
6.4.2. Análisis estadístico.	154
6.4.3. Diferencias por sexo en las escalas padres afectivos; y padres autoritarios	159
6.5. Análisis de Regresión Múltiple.	160
6.5.1. Variable dependiente acti- tud de los padres.	160
6.5.2. Variable dependiente Control.	163
6.5.3. Variable dependiente Atribución.	168
6.5.4. Variable dependiente Depresión.	173
6.6. Resumen del Análisis de Regresión.	180
7. DISCUSION	
7.1. Escalas de Controlabilidad y Atribu- ción.	187
7.2. Escala de Depresión.	192
7.3. Escala de Actitud de los Padres.	194

	pág.
7.4. Análisis de Diferencias.	196
7.5. Análisis de Regresión Múltiple.	204
7.5.1. Actitud de los Padres.	204
7.5.2. Control	206
7.5.3. Atribución	208
7.5.4. Depresión	214
7.6. Consideraciones Finales.	220
REFERENCIAS.	223
ANEXOS.	235

INDICE DE TABLAS, GRÁFICOS Y FIGURAS

	pág.
Tabla 1. Factores iniciales con valores propios mayores a 1.00 de la escala de depresión (estudio piloto 1)	73
Tabla 2. Coeficientes de correlación de las subescalas de la escala de depresión (estudio piloto 1).	75
Tabla 3. Coeficientes de correlación de las subescalas de depresión (estudio piloto 1).	78
Tabla 4. Distribución de frecuencia de las situaciones del cotidiano sobre las cuales los sujetos juzgan tener o no control (estudio piloto 3).	84
Tabla 5. Factores iniciales con valores propios mayores a 1.00 de controlabilidad (estudio piloto 4).	88
Tabla 6. Pesos factoriales de los reactivos de la matriz rotada-escala de controlabilidad (estudio piloto 4).	91
Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de respuesta en las instancias de atribución (estudio piloto 5).	99
Tabla 8. Distribución de frecuencia de la muestra total.	104
Tabla 9. Factores iniciales con valores propios mayores a 1.00 de controlabilidad (estudio final).	111
Tabla 10. Análisis factorial de la escala de controlabilidad.	112
Tabla 11. Medias y desviaciones de las subescalas de controlabilidad.	116
Gráficos. Distribución de frecuencia de las subescalas de controlabilidad.	118
Tabla 12. Coeficientes de correlación de las subescalas de controlabilidad.	121
Tabla 13. Coeficiente de correlación de las subescalas de controlabilidad por sexo	121
Tabla 14. Diferencias por sexo en las subescalas de controlabilidad.	122

Tabla 15.	Factores iniciales con valores propios mayores a 1.00 de las escalas de atribución a la Familia, Amigos o Novio(a) y Suerte o Dios.	125
Tabla 16.	Análisis factorial de la escala de atribución a la Familia.	126
Tabla 17.	Análisis factorial de la escala de atribución a los Amigos o Novio(a).	128
Tabla 18.	Análisis factorial de la escala de atribución a la Suerte o Dios.	130
Tabla 19.	Confiabilidad de las subescalas de atribución a la Familia, Amigos o Novio(a) y Suerte o Dios.	132
Tabla 20.	Medias y desviaciones de las subescalas de atribución a la Familia, Amigos o Novio(a) y Suerte o Dios.	135
Tabla 21.	Coefficientes de correlación de las subescalas de atribución: Familia, Amigos o Novio(a) y Suerte o Dios.	138
Tabla 22.	Coefficientes de correlación de las subescalas de atribución: Familia, Amigos o Novio(a) y Suerte o Dios, por sexo.	139
Tabla 23.	Diferencias por sexo en las subescalas de atribución a la Familia, Amigos o Novio(a) y Suerte o Dios.	141
Tabla 24.	Factores iniciales y respectivos valores de depresión (estudio final).	144
Tabla 25.	Análisis factorial de la escala de depresión.	145
Tabla 26.	Medias y desviaciones de las subescalas de depresión	147
Gráficos.	Distribución de frecuencia de las subescalas de depresión.	149
Tabla 27.	Coefficientes de correlación de las subescalas de depresión.	150
Tabla 28.	Coefficientes de correlación de las subescalas de depresión por sexo.	151
Tabla 29.	Coefficientes de correlación de las variables sociodemográficas por las subescalas de depresión y por el total de depresión. . .	151

Tabla 30.	Diferencias por sexo en las subescalas de depresión.	153
Tabla 31.	Factores iniciales con valores mayores a 1.00 de las escalas Padre y Madre.	155
Tabla 32.	Análisis factorial de la escala padre.	155
Tabla 33.	Análisis factorial de la escala madre.	156
Tabla 34.	Medias y desviaciones de las subescalas padre y madre.	157
Tabla 35.	Coefficientes de correlación de las subescalas padre y madre afectivo y autoritario. . .	158
Tabla 36.	Coefficientes de correlación de las subescalas padre y madre afectivo(a) y autoritario(a) por sexo.	158
Tabla 37.	Diferencias por sexo en las escalas padres afectivos y padres autoritarios.	159
Figura 1.	Modelo teórico de las variables explicativas de la actitud de los padres	162
Figura 2.	Modelo teórico de las variables explicativas del control	164
Figura 3.	Modelo teórico de las variables explicativas de la atribución.	168
Figura 4.	Modelo teórico de las variables explicativas de la depresión.	174
Tabla 38.	Resumen de los análisis de regresión.	182
Figura 5.	Modelo teórico de las variables explicativas del total de depresión.	185
Figura 6.	Modelo teórico de Incapacidad Aprendida.	186

RESÚMEN

La presente investigación se llevó a cabo con el fin de probar un Modelo de Incapacidad Aprendida, que incluye las áreas de control, atribución de causalidad y depresión, y que es aplicable más allá de las condiciones encontradas en los estudios de laboratorio.

Para probar este Modelo fue necesario construir y validar tres instrumentos para medir controlabilidad, atribución y depresión, a los cuales se les realizaron los estudios psicométricos pertinentes.

La escala de controlabilidad se basó en la definición y en la identificación de las respectivas áreas de control de las situaciones cotidianas, por adolescentes mexicanos (estudios piloto 2 y 3). Con base en las respuestas obtenidas se elaboró un instrumento psicométrico con 100 reactivos tipo Likert y con cinco opciones de respuesta, analizado en el estudio piloto 4. De este estudio resultaron siete subescalas de controlabilidad que miden el control de las situaciones escolares, de las relaciones heterosexuales, de la relación con el padre y con la madre, de las propias emociones, de las relaciones sociales y de la apariencia personal.

Para la atribución se construyó un instrumento que contenía distintas instancias de atribución, a las cuales los sujetos podrían conferir el control de las situaciones cotidianas (estu-

dio piloto 5). En su aplicación este instrumento fue acompañado de la escala de controlabilidad (pues la atribución solamente puede ser analizada en función de un contexto situacional), resultando tres instancias de atribución: Familia, Amigos o Novio (a) y Suerte o Dios, que evalúan a quien los sujetos confieren el control de las situaciones cotidianas.

Participaron de los estudios piloto (2, 3, 4 y 5), 1695 adolescentes, estudiantes de las Escuelas Preparatorias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La escala de depresión resultó de la aplicación del Inventario de Incapacidad Aprendida (Thornton, 1982), a 630 estudiantes universitarios mexicanos (estudio piloto 1) y de los estudios efectuados por Girardi y Diaz-Loving (1987, nota 1), cuyos resultados dieron origen a una escala de depresión, en la cual se incrementaron nuevos reactivos. De este estudio resultaron cuatro subescalas que miden los siguientes aspectos: confrontación, desesperanza, confianza en sí mismo e interacción personal.

En el estudio final para probar el Modelo, los instrumentos psicométricos fueron aplicados a 1440 adolescentes, estudiantes de las Escuelas Preparatorias de la UNAM. Además se incluyeron dos escalas de adjetivos para evaluar la actitud (autoritaria o afectiva) de los padres en su relación con los hijos, y un cuestionario sociodemográfico.

Usando un análisis de trayectoria (análisis de regresión múltiple por pasos) se encontró que el Modelo de Incapacidad

Aprendida propuesto: 1) confirma la correlación entre las variables control, atribución y depresión; 2) explica el 19% de la depresión (siendo el control y la atribución las variables que más significativamente contribuyen para la depresión) y 3) es aplicable a la vida real.

La contribución de las variables sociodemográficas, actitud de los padres, control y atribución, involucradas en el Modelo, son analizadas y discutidas en el reporte.

A B S T R A C T

The present research project was undertaken in order to propose and test a model of learned helplessness which includes the areas of controlability, attribution and depression and that can be applied in every day situations. In order to test the model it was first necessary to develop and psychometrically validate measurement instruments of each of the proposed constructs.

The controlability scale was built based on the identification and definition of every day control areas of Mexican Adolescents (pilot studies 2 and 3). From the adolescents' responses, 100 Likert type items were made, and factor analysis indicated seven control subscales: a) school; b) heterosexual relationships; c) relationship with the father; d) relationship with the mother; e) emotions; f) social relations; and g) personal appearance (pilot study 4).

The attribution instrument contains the different persons or circumstances to whom the adolescents can confer the control of their daily lives (pilot study 5). The resulting dimensions were family, friends and luck or God. A total of 1695 high school students participated in these pilots (2, 3, 4 and 5).

The depression instrument resulted from the psychometric analysis of the responses of 630 university students to a Mexican form of Thornton's (1982) Learned Helplessness Inventory (pilot

study 1), and from the results of a study of Girardi and Díaz-Ioving (1987, note 1), which led to the development of a new instrument which contains four subscales that measure perceived ability to confront problems, self-confidence, ability to undertake successful personal relationships and helplessness.

In the final study to test the model, all instruments plus a sociodemographic questionnaire and a set of questions about their parents authoritarian or affective rearing practices were answered by 1440 high school students.

Path analysis shows that 1) there is a significant causal pattern that goes from feelings of control to attribution to depression; 2) 19% of the variance of depression can be explained by the model; 3) the model is applicable outside the laboratory setting.

I N T R O D U C C I Ó N

La incapacidad aprendida constituye uno de los temas largamente investigados en los últimos 20 años, debido a su importancia para los distintos campos de la psicología y, particularmente por el interés que ha suscitado entre los psicólogos el estudio de las causas y consecuencias de la incontrolabilidad en los seres humanos.

En el presente estudio se sigue atribuyendo suma importancia a la incapacidad aprendida, no solo por representar un campo nuevo, amplio y que ofrece muchas posibilidades de investigación para la psicología, sino especialmente porque en lo que respecta a América Latina y América del Sur son pocos los reportes de investigaciones sobre incapacidad aprendida y aún menos las referencias sobre estudios de validez y confiabilidad de los instrumentos de medición utilizados.

Los estudios sobre incapacidad aprendida han sido objeto de ciertas críticas, tanto por la inexistencia de una definición clara del concepto (ya que psicólogos clínicos y sociales lo interpretan de manera distinta), como por los problemas implícitos en los modelos de Incapacidad Aprendida propuestos por Seligman (1975) y por Abramson, Seligman y Teasdale (1978), particularmente en términos de su aplicabilidad a la vida real, la validez de los instrumentos utilizados, y la pertinencia de las variables (como la atribución y la depresión) involucrados en los mode-

los.

El presente estudio tiene por objetivo presentar y probar un nuevo Modelo de Incapacidad Aprendida, que incluye controlabilidad, atribución y depresión (variables fundamentales en todas las investigaciones sobre este concepto), como sus aspectos centrales, y para ello desarrollar instrumentos válidos y confiables que permitan medir con seguridad el constructo en la cultura mexicana.

Inicialmente se buscó validar para la cultura mexicana el Inventario de Incapacidad Aprendida ('Learned Helplessness Inventory' - LHI) elaborado por Thornton (1982). Pero, tomando en cuenta que el LHI se conformó para la cultura mexicana de manera muy distinta de la presentada originalmente y, considerando que variables idénticas pueden comportarse de manera distinta y ofrecer resultados bastante diversos en diferentes culturas, para este estudio se construyeron y validaron las escalas de depresión (estudio piloto 1), controlabilidad (estudios piloto 2, 3 y 4) y atribución (estudio piloto 5).

La escala de controlabilidad mide el control que tienen los sujetos sobre distintas situaciones cotidianas, cuales sean: las situaciones escolares, las relaciones heterosexuales, familiares (la relación con el padre y con la madre) y sociales, el control de las propias emociones y de la apariencia personal. La escala de atribución evalúa a quien los sujetos confieren el control de las situaciones cotidianas sobre las cuales no tienen ningún control, o con quien comparten el control cuando éste es

solo parcial.

La escala de depresión mide distintas áreas de ella como: la confrontación, la desesperanza, la confianza en sí mismo y la interacción personal.

Con la intención de conocer la influencia que ejercen los padres en la incapacidad aprendida de los hijos, se elaboró una escala de adjetivos que mide la actitud -autoritaria o afectiva- del padre y de la madre en su relación con los hijos.

Con las escalas anteriormente mencionadas se realizó la investigación final y se llevaron a cabo varios estudios cuyos resultados se discuten en ese reporte.

El reporte se divide en dos partes: en primer término se presenta una revisión teórica de las variables del estudio, o sea de los conceptos fundamentales como: incapacidad aprendida, control, atribución causal y depresión, así como los estudios empíricos relativos a las variables en cuestión. Posteriormente se presenta una revisión teórica sobre la adolescencia (abordando particularmente las características psicosociales de la misma), ya que ésta constituye la población objeto del presente estudio. En la segunda parte se presenta la metodología empleada, los resultados y la discusión de los mismos.

1. ATRIBUCIÓN

1.1. Un análisis general de la atribución

El hombre siempre desea conocer las fuentes de sus experiencias, saber de donde vienen y como surgen, no solamente por curiosidad, sino también porque esta atribución le permite comprender su mundo así como predecir y controlar los acontecimientos referentes a él y a los demás (Heider, 1958).

La atribución de causalidad es pues la búsqueda de explicaciones a los porques de las ocurrencias, es el establecimiento de relaciones entre causas y efectos o aún el esclarecimiento de los puntos de unión entre los antecedentes y sus respectivas consecuencias.

Heider (1958) definió inicialmente dos factores básicos hacia los cuales las personas atribuyen la causa de los fenómenos observados: a las fuerzas del ambiente y a las características personales. Las fuerzas del ambiente son causas externas al sujeto involucradas en la acción, por tanto son impersonales. Estas pueden comprender: las características de la situación (dificultades o facilidades encontradas por el sujeto o proporcionadas por el ambiente) y las ocurrencias eventuales (fenómenos causales, o factores variables del ambiente). Las características personales son causas internas al sujeto y pueden tener origen en la habilidad y esfuerzo de la persona involucrada en la acción.

El proceso de atribución de causalidad se fundamenta por

tanto en la búsqueda de propiedades disposicionales que puedan explicar la ocurrencia de los hechos: éstas se constituyen en

"las partes o características del ambiente, presentadas directa o fenomenalmente hacia los cuales se dirige la percepción (o la acción). Son aquellas que no demuestran variación en sí mismas (o sea, no cambian mucho en sus propiedades) o que cuando lo hacen, cambian sobre todo siguiendo leyes macroscópicas visibles" (Heider, 1970, p. 43)

Si es posible definir las relaciones entre causas y efectos es posible también entender la conducta humana, predecirla, medirla, modificarla y hasta controlarla. El establecimiento de estas relaciones, así como la búsqueda de repuestas para las causas e implicaciones de las atribuciones hechas por las personas, constituyen el tema central de la mayoría de los estudios sobre atribución, realizados por un considerable número de investigadores, a partir del primer estudio sistemático y explicativo de los procesos de atribución presentado por Heider (1958).

En muchos estudios realizados se buscó confirmar las ideas originales de Heider, sea sistematizándolas (Jones y Davis, 1965) sea estableciendo criterios para la determinación de la atribución (Kelley, 1967) o aún agregando elementos nuevos y más complejos (Weiner y otros, 1972; Weiner, 1972). Además, algunas teorías e investigaciones en atribución social (Jones y Davis, 1965; Kelley, 1967; Weiner y Kukla, 1970; Weiner, Freise, Kukla, Reed, Rest y Rosenbaum, 1972; Bem, 1972) han estudiado los efectos del comportamiento de la persona y las consecuencias de esta conducta en el juicio de esta persona o del objeto hacia el cual el comportamiento es dirigido.

Jones y Davis (1965) intentaron sistematizar las ideas de atribución de causalidad de Heider a partir de la inferencia de las disposiciones subyacentes a los actos humanos. Desarrollando los criterios de no-comunalidad de efectos; relevancia hedónica y personalismo, dichos investigadores establecen criterios que sirven de base para que la persona alcance un razonable grado de seguridad en sus inferencias, o sea un grado de correspondencia entre los actos y las disposiciones o características de los actores.

Mientras Jones y Davis exploraron el aspecto personal y subjetivo de la atribución, Kelley (1967) buscó resaltar el aspecto impersonal y objetivo de las inferencias, con la intención de alcanzar validación para las atribuciones hechas. Kelley se preocupó de definir criterios para la determinación de la atribución los cuales son: claridad, consistencia en el tiempo y en la manera de reaccionar y consenso. Considera además, que cuanto menos variación en los tres últimos criterios mayor seguridad tendrá la persona en relación a su inferencia.

Sin embargo, Tversky y Kahneman (1971) y Nisbett y Borgida (1975) demostraron que las personas, de hecho, no presentan consenso en sus informaciones y fallan al utilizar categorías u omiten criterios cuando hacen predicciones sobre un miembro del grupo o una situación particular.

Las investigaciones sobre atribución han tomado diferentes direcciones, dependiendo si el juez es el propio autor o un observador externo, y si el juicio pertenece a una creencia o ac

titud del autor o a un atributo más general, como la habilidad, por ejemplo. Además, dos tipos de juicios han sido considerados: a) la 'atribución rasgo' que es simplemente una inferencia sobre las características del actor u objeto, con base en la información sobre la conducta del autor y su contexto situacional y b) la 'atribución causal' que es una inferencia a la extensión en la cual esas características son responsables de la conducta del actor (Wyer y Carlston, 1979).

Un conjunto considerable de teorías e investigaciones se han concentrado en los efectos o consecuencias de una acción, en la diferenciación entre causalidad personal e impersonal y entre habilidad y esfuerzo.

Weiner y otros (1972) y Weiner (1972) preocupados con la atribución de éxito o de fracaso, propusieron un modelo atribucional basado en la teoría de atribución de Heider (1958) y en los estudios sobre locus de control de Rotter (1966) en términos de causalidad interna o externa, personal o impersonal. Según este modelo, uno de los cuatro elementos causales: habilidad, esfuerzo, dificultad en la tarea o suerte podría ser utilizado para predecir o interpretar el resultado de cualquier acción que involucre desempeño. Además, agregan el grado de estabilidad de la causa en cuestión, por considerar a) que la atribución de los resultados es más refinada cuando están presentes los análisis relativos a la estabilidad o inestabilidad; b) que la dimensión 'estable inestable' es ortogonal a la dimensión 'interno-externo'. De acuerdo con el modelo atribucional de Weiner los factores estables tienen larga vida o se repiten con frecuencia, mientras que

los factores inestables tienen vida corta o son intermitentes. Por tanto cuando un resultado malo ocurre puede ser atribuido a 1) falta de habilidad (factor interno estable); 2) falta de esfuerzo (factor interno inestable); 3) dificultad de la tarea (factor externo estable) y 4) falta de suerte (factor externo inestable).

Buscando evidencias para esta proposición algunas investigaciones han sido realizadas por Weiner y sus colaboradores (Feather y Simon 1971 a y b; Friese y Weiner, 1971; Weiner y otros, 1972; Luginbuhl; Crowe y Kahan, 1975) las cuales confirmaron el uso de las cuatro categorías descritas y sus respectivos esquemas dimensionales.

No obstante algunos autores (Luginbuhl, Crowe y Kahan, 1975; Peterson y otros, 1982; Hastie, 1984) señalan que no existen diferencias por sexo en el estilo atribucional o en la calidad de las atribuciones hechas por hombres y mujeres; Deaux (1976) advierte que el sexo es una variable muy importante en las investigaciones sobre atribución, pues las diferencias por sexo evidenciadas desde los primeros años de edad, sugieren divergencias tempranas entre ellos en términos de la manifestación de su conducta.

Deaux (1976) y Dweck y Licht (1980) relacionan varios estudios en los que se comprobó que hombres y mujeres difieren en términos de las atribuciones que hacen al propio desempeño. Generalmente, los éxitos o fracasos de sus acciones son atribuidos diferencialmente por ambos sexos a factores como habilidad, suer

te, esfuerzo o persistencia. Para Deaux, las diferencias indican que las mujeres establecen menos conexiones entre su conducta y los resultados y demuestran menos expectativas de éxito que los hombres.

1.2. Atribución y su influencia en la percepción del control

Como fue posible concluir por los estudios revisados, las personas hacen atribuciones causales sobre muchas situaciones. Aunque la idea de control o ausencia de él estuvo implícita en algunas de las teorías e investigaciones citadas, no siempre fue evidente la manipulación de este concepto, pues de acuerdo con Pittman y Pittman (1979) los resultados de las atribuciones no son fáciles de explicar.

No obstante la idea de control fue, de manera bastante clara y específica, tema de una serie de estudios desde 1943 (véase Wortman y Brehm, 1975; Wortman, 1976), las teorías e investigaciones sobre control fueron más ampliamente desarrolladas a partir de los años 60, Brehm (1966) consideró que las personas están motivadas a creer que son libres para hacer lo que desean y se excitan motivacionalmente ante la pérdida de un control que pensaban o sentían que tenían. Esta excitación (llamada reactivancia) conduce a los individuos a intentar restablecer la libertad que piensan haber perdido (Wortman y Brehm, 1975). Otros autores (Walster, 1966; Lerner, 1970, 1971; Kelley, 1971) también consideran que las personas están motivadas a mantener el control de sus acciones y para esto intentan establecer rela

ciones entre el control deseado y la respectiva atribución causal.

Las atribuciones son inducidas por el control y las actividades atribucionales aumentan después de una experiencia de falta de control. La calidad y la cantidad de incontrolabilidad incrementan la incapacidad y consecuentemente la actividad atribucional (Pittman y Pittman, 1979, 1980).

Wortman (1976) postula que las atribuciones de las personas son afectadas por su deseo de controlar su ambiente. El autor presenta un considerable número de investigaciones que confirman esta posición, las cuales componen tres grandes categorías.

"1) los estudios que demuestran que los sujetos perciben erróneamente una conexión causal entre resultados que ocurren juntos por suerte; 2) investigaciones cuyos resultados denotan que las personas exageran su habilidad para influir en resultados incontrolables como juegos de suerte y eventos incontrolables de la vida; 3) evidencias de que las personas menosprecian la extensión sobre la cual su comportamiento es controlado por fuerzas externas o situacionales." (p. 28.).

Con base en los resultados descritos Wortman cuestiona ¿Por qué las personas hacen estos tipos de atribuciones?, si ¿Son tales atribuciones adaptativas o mal adaptativas? y ¿Qué funciones psicológicas pueden ser ayudadas por la atribución personal de control?

De acuerdo con Seligman y colaboradores (Seligman y Mayer, 1967; Seligman, 1974, 1975, 1977; Abramson, Seligman y

Teasdale, 1978; Abramson, Garber y Seligman, 1980), aumentar el sentimiento de control de uno sobre los factores ambientales es adaptativo, pues la atribución que uno hace de que es incapaz es la que le crea problemas al sujeto. Los teóricos e investigadores que siguen esta línea de estudio generalmente asumen que las 'conductas de incapacidad' son mal adaptadas y resultantes del aprendizaje de que el control sobre el ambiente es sumamente difícil o imposible (véase los items 'Incapacidad Aprendida' y 'Depresión' del presente proyecto, donde el tema es tratado con mayor claridad y profundidad).

Más recientemente Miller (1980, p. 71) estableció una definición bastante clara sobre control a partir de la distinción entre 'predecir' y 'controlar'.

"La controlabilidad significa que la persona realmente puede hacer algo sobre el evento en cuestión, mientras predictibilidad significa que la persona meramente conoce algo sobre el evento, ya sea pudiendo o no hacer algo sobre él."

Miller establece también la distinción entre control instrumental y auto-administración, la cual clarifica aún más las dos definiciones anteriores.

"Control instrumental se refiere a un entrenamiento instrumental sobre el espacio en el cual el individuo es capaz de emitir una respuesta que efectivamente modifica un evento aversivo."
(p. 70).

Estas respuestas pueden ser activas, pasivas y de escape (Corah y Boffa, 1970; Gatchel y Proctor, 1976), de evitación (Averill y Rosenn, 1972) o moderadoras del impacto de los estí-

mulos (Staub, Tversky y Schwartz, 1971).

En la auto-administración el individuo tiene la posibilidad de retirar, él mismo, el estímulo aversivo (Pervin, 1963). Pero tanto en la auto-administración como en el control instrumental percibido (mas no verdadero) el individuo no puede cambiar los aspectos objetivos de la situación.

Los estudios revisados hasta aquí involucraron particularmente experimentos de laboratorio en los que se utilizaron distintas escalas para evaluar el tipo de atribución que hacen los sujetos o el estilo atribucional de los mismos.

La escala de Rotter (1966) fue utilizada para medir el locus de control de los sujetos en algunos estudios sobre atribución (Luginbuhl, Crowe y Kahan, 1975; Triplei y Cohn 1984), pero, la escala de Rotter no resultó eficiente para evaluar locus de control en relación con necesidad de logro (Weiner, 1972). Otros estudios que también evaluaron la atribución de los sujetos y la relación entre locus de control y necesidad de logro (Weiner y Kukla, 1970; Weiner y Potepan, 1970), utilizaron el IAR, (The Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire, elaborado por Crandall, Kalkovsky y Crandall 1965) como medida de motivación de logro de alumnos de secundaria y preparatoria.

La Rosa (1986) hace una crítica sistemática del IAR y de la escala de Locus de Control de Rotter, particularmente de esta última, cuyos resultados de la aplicación para estudiantes mexicanos, demostraron la falta de eficacia para esta cultura de

estos instrumentos, además de no conformar la posición teórica de unidimensionalidad defendida por el autor.

Otros estudios revisados utilizan estrategias de juicio o de evaluación de atribución tales como: ejecución de tareas, inferencias atribucionales sobre situaciones descritas y elaboración de juicios atribucionales sobre distintas categorías causales (Weiner, 1972).

Aunque diferentes estudios hayan sido realizados y otras escalas hayan sido construídas y utilizadas en investigaciones sobre atribución, los estudios y escalas aquí presentados, fueron seleccionados por su relación más directa con atribución.

2. INCAPACIDAD APRENDIDA

En toda situación cotidiana el control o ausencia de él, está directa o indirectamente implícito. En los últimos 20 años un considerable número de investigaciones han demostrado que la exposición a eventos incontrolables frecuentemente produce disturbios, o por lo menos afecta la conducta subsecuente, tanto en animales como en seres humanos.

Estudios realizados con perros demuestran que cuando estos son expuestos a situaciones de descargas eléctricas inescapables e inevitables, no aprenden a escapar de la descarga en situaciones posteriores en las cuales era posible escapar. Tales resultados demuestran el efecto de la incontrolabilidad de un evento (Overmier y Seligman, 1967; Seligman y Maier, 1967).

Como consecuencia de estas investigaciones Seligman y Maier (1967) teorizaron que los organismos aprenden que respuesta y reforzamiento son independientes y este aprendizaje interfiere en sus respuestas futuras. El fenómeno denominado por los autores como 'incapacidad aprendida' se manifiesta por una transferencia a la tarea posterior, interfiriendo fundamentalmente en las respuestas de control. La relación de independencia entre respuesta y reforzamiento así se da: 1) los organismos sometidos a descargas inicialmente emiten respuestas activas para escapar; 2) cuando el stress es incontrolable, los sujetos aprenden que la terminación del choque es independiente de sus respuestas; 3) el estímulo de los sujetos para presentar

respuestas activas durante el choque es interpretado en parte, como producto de la expectativa de que estas respuestas incrementan la probabilidad de que el choque termine. Pero si no existe esta expectativa el incentivo para responder es pequeño; 4) la presencia de la descarga eléctrica en situación de entrenamiento de escape-evitación despertaría, entonces, la misma expectativa previamente adquirida durante choques inescapables y por esto el incentivo para responder es reducido.

En varios estudios se ha intentado comprobar si los efectos de la incontrolabilidad provocada en animales (perros, ratas, gatos, peces, etc.), también se repetirían en seres humanos, sometidos a eventos (experimentales en laboratorios) que no puedan controlar (p.e. Fosco y Geer, 1971; Thornton y Jacobs, 1971; Glass y Singer, 1972; Hiroto, 1974; Krantz, Glass y Snyder, 1974; Roth y Bootzin, 1974; Thornton y Powell, 1974; Hiroto y Seligman, 1975; Miller y Seligman, 1975; Roth y Kubal, 1975; Wortman, 1975; Klein, Fencil-Morse y Seligman, 1976; Rodin, 1976). Los resultados indicaron que muchos de los sujetos humanos sometidos a situaciones inescapables, (así como los animales) fallaron en escapar o en evitar situaciones aversivas posteriores, demostrando pasividad ante las situaciones aversivas a que fueron sometidos subsecuentemente.

El experimento realizado por Hiroto (1974) incluye además de las variables habilidad y suerte, las dimensiones de locus de control interno y externo del reforzamiento. La persona 'interna' atribuye el control a sí mismo y siente que es capaz de determinar lo que sucede a su alrededor, mientras que

la persona 'externa' atribuye el control a otras personas o entidades y percibe los acontecimientos en su medio como independientes de sus capacidades o esfuerzos (Rotter y Mulry, 1965; Rotter, 1966).

Hiroto tomó como base el constructo de aprendizaje social propuesto por Lefcourt (1966) y Rotter (1966), y clasificó como externos a los sujetos que creían que los reforzadores en su vida estaban fuera de su control y que ocurrían por destino o suerte; y como internos a los sujetos que creían tener control sobre sus propios reforzadores, y que sus habilidades se sobreponían a las circunstancias externas. Los resultados demuestran que a) los sujetos externos son más lentos y presentan más fallas que los internos para escapar de los estímulos aversivos; b) la persistencia en intentar controlar un evento incontrolable se correlaciona con la ausencia de incapacidad subsecuente; c) el control sobre el reforzamiento es una variable crucial para la hipótesis de incapacidad aprendida; d) la variable externalidad parece funcionar como un pretratamiento en 'inescapabilidad' evidenciado por la interacción entre externalidad e inducción de incapacidad; e) la expectativa de que respuesta y reforzamiento son independientes es paralela a la incapacidad aprendida y a la externalidad; f) estos aspectos son importantes para entender la depresión reactiva en el hombre (Hiroto, 1974, p. 192).

Los estudios realizados con sujetos infrahumanos y humanos (véase revisión presentada por Maier y Seligman, 1976) demuestran que los organismos expuestos a eventos aversivos,

que no pueden controlar, manifiestan disturbios motivacionales, cognoscitivos y emocionales.

La teoría de incapacidad aprendida postula que:

"la expectativa de que una consecuencia sea independiente del comportamiento 1) reduce la motivación para controlar la consecuencia; 2) interfiere en el aprendizaje que el responder podría controlar la consecuencia y, si la consecuencia es de naturaleza traumática; 3) produce temor ya que el sujeto siente la incontrolabilidad de las consecuencias, lo que a su vez produce depresión". (Seligman, 1977, p. 53).

El déficit motivacional consiste en el retardo en la iniciación de respuestas voluntarias y se refleja en la pasividad, lentitud intelectual e inadecuación en las relaciones sociales, produciendo consecuentemente depresión. El déficit cognoscitivo se caracteriza por la dificultad en aprender que las respuestas producen resultados, manifestándose en la incapacidad de percibir contingencias entre respuesta y refuerzo. El déficit emocional por tanto es resultante del aprendizaje de que las consecuencias son independientes del responder y se refleja en la disminución afectiva, reducción de la agresividad y de la competencia (Seligman, 1977; Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Abramson, Garber y Seligman, 1980).

Tales déficits asociados a la incapacidad no resultan de la simple exposición a eventos incontrolables, pues para que el sujeto exhiba incapacidad es necesario también la expectativa de que los resultados son incontrolables.

La ausencia de expectativa de control disminuye la motivación para intentar lograrlo (Thornton y Jacobs, 1971), provoca

el desamparo y afecta el desempeño de los sujetos (Glass y Singer, 1972). La incontrolabilidad, a su vez, inicialmente produce frustración (Roth y Bootzin, 1974), u hospitalidad (Pittman y Pittman, 1980) la cual va siendo substituida por la depresión en la medida en que la incontrolabilidad es incrementada (Seligman, 1975, Wortman y Brehm, 1975, Abramson, Seligman y Teasdale, 1978). Retrasa las reacciones motoras (Thornton y Powell, 1974) e interfiere en la expectativa de independencia entre respuesta y reforzamiento (Hiroto y Seligman, 1975).

La percepción de control por otro lado, beneficia al organismo (Lerner y Mathews, 1967; Glass y Singer, 1972; Hiroto y Seligman, 1975; Seligman 1977), provoca sensación de que los resultados pueden ser elegidos y produce responsabilidad sobre ellos (Wortman, 1975); además, proporciona mayor predicción (Miller 1980). Finalmente, la percepción de control puede ser manipulada como terapia de los déficits causados por la incapacidad aprendida (Klein y Seligman 1976; Seligman 1977; Kilpatrick, Tabak y Roth, 1978; Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Abramson, Garber y Seligman, 1980; Miller, 1980).

Sin embargo, las investigaciones demuestran que existen diferencias por sexo en términos de control. Los hombres experimentan más control que las mujeres, son más activos y persistentes en el enfrentamiento de las dificultades y consecuentemente demuestran menos incapacidad que

ellas (Díaz-Guerrero y Lara-Tapia, 1972; Díaz-Guerrero, 1973; Deaux, 1976; Baucom y Danker-Brown, 1979, 1984; Dweck y Licht, 1980). Además, mientras que las mujeres tratan de evitar tareas que significan un reto y creen más en la suerte y en el esfuerzo, los hombres intentan oponerse a factores variables como motivación y suerte, prefieren seleccionar tareas que signifiquen un reto y están más propensos que ellas a creer que el éxito es resultado de sus propias habilidades (Deaux, 1976; Dweck y Licht, 1980).

Tomando en cuenta el significativo papel del control, Wortman y Dintzer, (1978) sugieren la importancia de estudiar las dimensiones de controlabilidad - incontrolabilidad, así como la atribución.

Aunque el modelo de incapacidad aprendida propuesto por Seligman (1977) haya sido comprobado en un considerable número de estudios de laboratorio citados anteriormente, generó significativas controversias teóricas, y a veces se reveló inadecuado para entender la incapacidad aprendida en humanos (p.e. Wortman y Brehm, 1975; Golin y Terrel, 1977; Blaney, 1977; Buchwald y Coyne, 1978; Huesman, 1978; Miller y Norman, 1979; Silver, Wortman y Klos, 1982).

Entre las críticas se destacan fundamentalmente las siguientes:

- los distintos autores que han estudiado la incapacidad aprendida no han llegado a un consenso claro, o por lo menos aproximado del concepto. Los psicólogos clínicos perci

ben la incapacidad de una manera muy distinta de como la interpretan los psicólogos sociales;

- los experimentos de laboratorio han confundido los términos percibir, aprender, fracaso, resultados y particularmente el término depresión, el cual debe ser más claramente definido;

- los procedimientos utilizados para inducir expectativas de no contingencia normalmente han fallado por presentar problemas relacionados a las instrucciones, a las situaciones aversivas, o a los problemas irresolubles utilizados;

- la metodología empleada y los instrumentos utilizados no siempre se adaptaban a los propósitos de las investigaciones;

- la relación entre incapacidad aprendida y depresión requiere verificaciones más claras y profundas, pues los resultados a veces contradicen la teoría;

- la naturaleza artificial de las manipulaciones experimentales raramente posibilita que los resultados sean generalizados para la vida real.

Con el objetivo de resolver las controversias teóricas relativas a los efectos de la incontrollabilidad en los humanos, Abramson Seligman y Teasdale (1978) proponen la reformulación del constructo teórico original, presentando un Modelo Atribucional para entender la incapacidad aprendida.

El nuevo modelo atribucional postula que cuando las

personas perciben que son incapaces, ellas implícita o explícitamente cuestionan esa incapacidad y consecuentemente intentan descubrir la causa de la misma. La atribución causal que hacen, es resultante de una no contingencia objetiva (pasada o presente) entre la conducta del sujeto y sus consecuencias, e influye en la percepción de no contingencia pasada o presente, así como en la formación de expectativas personales de no contingencia.

La expectativa de futuras no contingencias es responsable de la aparición de los síntomas propios de la incapacidad. La atribución de no contingencia entre los actos y las consecuencias deseadas que estos deberfan generar, provoca en el sujeto una nueva causa de la depresión.

Fundamentado en estas suposiciones el modelo incluye tres dimensiones de la atribución que representan continuos dimensionales y otorgonales entre sí: interno-externo; estable-inestable y global-específico (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Abramson, Garber y Seligman, 1980).

La dimensión atribucional interna-externa es cuando el sujeto percibe que las respuestas emitidas no sirven para controlar determinadas consecuencias y puede proceder de dos formas distintas: o creer que él no dispone de habilidad para controlar la consecuencia pero otras personas sí disponen (dimensión interna), o creer que ni él ni las otras personas pueden controlar la consecuencia (dimensión externa).

Cuando la incapacidad es atribuida a causas internas es

considerada como siendo 'personal' y cuando es atribuida a causas externas es considerada 'universal'. La incapacidad de tipo personal genera una disminución de la autoestima; la cual constituye el cuarto déficit de la incapacidad aprendida en los seres humanos.

La dimensión atribucional estable-inestable se refiere a si el sujeto atribuye la no contingencia a causas estables (constantes); probablemente en este caso volverá a experimentar en el futuro la incontrolabilidad del presente. Pero si la atribuye a causas inestables (transitorias), no necesariamente experimentará en el futuro la incontrolabilidad del presente. La dimensión estable-inestable es la que determina la cronicidad o no de los déficits de incapacidad aprendida, y son las atribuciones a causas estables las que reflejan un cierto carácter crónico de estos déficits.

En la dimensión atribucional global-específica, cuando el sujeto atribuye que la(s) causa(s) de la incontrolabilidad afecta(n) una gran variedad de consecuencias, hace una atribución global, la cual puede generar la creencia de que la incapacidad ocurrirá también en situaciones muy distintas de la original. Pero cuando el sujeto atribuye la causa de la incontrolabilidad a una situación específica incontrolada en el presente hace una atribución específica, la cual lo llevará a creer que en situaciones futuras, la aparición de los déficits de incapacidad estarán apenas vinculados con la situación que los desendadenó.

El modelo atribucional fue probado en algunos estudios con pacientes depresivos, estudiantes universitarios y de bachillerato depresivos y no depresivos, con maestros y con niños (Miller y Norman, 1979; Seligman y otros, 1979; Roth, 1980; Golin y otros, 1981; Peterson y otros, 1982; Raps y otros, 1982; Alloy y otros, 1984; Seligman y otros, 1984). De acuerdo con los autores los resultados son consistentes con las predicciones del modelo reformulado de incapacidad aprendida.

Sin embargo, otros estudios no conformaron las predicciones del modelo, o detectaron problemas relacionados al mismo que requieren revisión o un mayor refinamiento (Buchwald y Coyne, 1978; Depue y Monroe, 1978; Huesmann, 1978; Wortman y Dintzer, 1978; Hammen y Mayo, 1982; Pasahow, West y Boroto, 1982; Oakes y Curtis, 1982; Silver, Wortman y Klos, 1982; Tennen y otros, 1982a y 1982b). Con base en los resultados de los estudios esos autores formulan un considerable número de críticas que fundamentalmente pueden ser resumidas en las siguientes:

- la atribución no parece estar tan estrechamente relacionada al nuevo modelo como indican Abramson y otros (1978);
- las causas anteriores pueden ser más importantes en determinar los déficits subsecuentes, que las causas inmediatas provocadas en el laboratorio;
- las dimensiones atribucionales utilizadas en el modelo son cuestionables, cuando son utilizadas como predictoras de la naturaleza y de la magnitud de futuros déficits;

- ciertas predicciones del modelo concernientes a las condiciones sobre las cuales la incontrolabilidad induce a déficit en el desempeño subsecuente, son inconsistentes con los datos reportados por Abramson y otros (1978);

- la falta de realismo de los estudios de laboratorio sigue limitando el entendimiento de la incapacidad humana, ya que los resultados incontrolables que inducen incapacidad aprendida en los laboratorios difieren en calidad y magnitud de los que provocan incapacidad en el mundo real;

- la sofisticación del nuevo modelo dificulta aún más su comprobación, además de tornar impracticable la aplicación (en su globalidad) a la vida real;

- la validez y confiabilidad de los instrumentos son cuestionables. Las correlaciones entre el BDI (Beck Depression Inventory; Beck, 1967) y el ASQ (Attributional Style Questionnaire; Peterson y otros, 1982) fueron extremadamente bajas en algunos estudios que evaluaron la relación entre estilo atribucional y depresión. Esto parece demostrar que el ASQ requiere mayor validación. Además el ASQ parece ser más aplicable a evaluaciones en situaciones de laboratorio (otras críticas al ASQ y al BDI, ver capítulos Depresión, del presente proyecto).

Alloy (1982) refutando algunas de estas críticas, considera que muchos factores distinguen los resultados incontrolables experimentados en los laboratorios de aquellos vividos en el mundo real. La necesidad de trabajar en un ambiente artificial es porque en la vida real la incontrolabilidad ocurre casi

inesperadamente y los individuos tienen pocas oportunidades de continuar participando de las experiencias. Además, los resultados incontrolables en ambientes naturales son más serios y permanecen por largos periodos. A pesar de estas limitaciones fundamentales considera que la teoría ya fue probada en ambiente natural con niños y adultos estudiantes.

Considerando la necesidad de resolver el problema de la artificialidad, Silver, Wortman y Klos (1982) sugieren que se realicen más estudios en la vida real, donde pueden ser obtenidos resultados más ricos e importantes en relación a la incapacidad aprendida, a la atribución y sus consecuencias para el individuo.

Tomando en cuenta los análisis críticos relativos a:

- las limitaciones presentadas por el modelo original de Incapacidad Aprendida de Seligman (1977), que además de generar significativas controversias teóricas, es a veces inadecuado para entender la incapacidad aprendida en humanos;

- la sofisticación del Modelo Atribucional de la Depresión propuesto por Abramson, Seligman y Teasdale (1978) que no solamente dificulta su aplicación total o parcial a la vida real, sino que también presenta problemas metodológicos relativos a la validez y confiabilidad de los instrumentos y a las variables atribución y controlabilidad;

- la necesidad de realizar estudios donde se pueda verificar de manera más clara y práctica la Incapacidad Aprendida

en la vida real, así como comprobar el papel de la atribución, incontrolabilidad y depresión en los individuos,

en el presente capítulo se intenta proponer un modelo más sencillo y objetivo para analizar la Incapacidad Aprendida en la vida real.

Debido a la importancia de las variables: atribución, incontrolabilidad y depresión (analizadas en profundidad a lo largo de los capítulos anteriores) en el sentimiento de Incapacidad Aprendida, éstas serán consideradas en el Modelo.

La Incapacidad Aprendida en el Modelo que se propone será considerada como un proceso que involucra la triada incontrolabilidad, atribución y depresión definida de la siguiente forma:

- El individuo percibe la controlabilidad o incontrolabilidad de los eventos como resultado de las experiencias de control o no control sobre las situaciones diarias.

- El individuo analiza su control o no sobre distintas situaciones cotidianas propias de su contexto y atribuye el control o no de las mismas a causas internas (presentes en él: tales como su habilidad o capacidad de controlar las situaciones) o externas (presentes en el ambiente, tales como la familia, o los amigos, la suerte, Dios, etc.).

- El individuo presenta o no depresión de acuerdo con la cantidad de incontrolabilidad manifiesta y con las atribuciones hechas.

Considerando que en la teoría de incapacidad aprendida la incontrolabilidad sobre los eventos genera depresión, se supone que a mayor incontrolabilidad habrá mayor atribución externa y consecuentemente mayor depresión. Pero es interesante investigar como se comportan estas tres variables estudiadas de la manera aquí propuesta y analizadas en función de una determinada población.

Las dimensiones controlabilidad-incontrolabilidad pueden ser estudiadas a través de un continuo que permita al sujeto evaluar la contidad de control que cree tener en distintas situaciones de la vida cotidiana. La atribución se medirá en términos de la atribución interna o externa que los sujetos hagan de dichas situaciones, y la depresión en términos de la frecuencia con que los individuos sienten los síntomas depresivos.

Estableciendo una analogía con la teoría de Incapacidad Aprendida propuesta por Seligman (1977) los déficits emocionales, cognitivos y motivacionales también se manifiestan en el presente modelo de Incapacidad Aprendida. El déficit emocional es resultante de la percepción de incontrolabilidad sobre las situaciones cotidianas (o sea, de la percepción de que las consecuencias son independientes del responder). El déficit cognoscitivo se manifiesta en la dificultad que tiene el sujeto de ejercer control sobre las situaciones (o sea, atribuye el control a factores externos). El déficit motivacional se presenta fundamentalmente a través de las respuestas depresivas manifestadas por el sujeto.

3. DEPRESIÓN

"Cualquier persona, en algún momento de su vida ha sentido depresión: nos quedamos tristes, nos cansamos por cualquier cosa, perdemos el humor y no tenemos ganas de hacer nada, ni siquiera las cosas que normalmente nos entusiasmaban. Para la mayoría de las personas esos estados de ánimo son generalmente raros y de corta duración; pero para otras es periódico, difuso y puede ser de intensidad letal. Cuando la depresión es así de grave se vuelve un síndrome o un síntoma de disturbio". (Seligman, 1977, p. 72).

La depresión, quizá siendo una de las psicopatologías más comunes; probablemente sea también la menos comprendida y la menos adecuadamente investigada (Seligman, Klein y Miller, 1976). Consecuentemente, muchos de sus cuestionamientos básicos en cuanto a su caracterización, etiología, tratamiento y prevención, quedan todavía sin respuestas (Rizley, 1978).

Este problema se debe posiblemente a la notable confusión en torno a la clasificación de la depresión, sus distintas funciones y su gran número de subtipos, ya que ha sido definida como una disposición de ánimo, un síntoma, un síndrome y una entidad nosológica (Mendels, 1968).

Mendels además de analizar el problema de la clasificación y presentar una considerable lista de subtipos de depresión, analiza una serie de estudios que han intentado determinar si la depresión es un fenómeno unitario o dicotómico. Considera el autor que a pesar de la controversia que genera el tema, una serie de estudios que emplean análisis factoriales, han confirmado la

visión dicotómica de la depresión. (Ver revisión presentada por Mendels, 1970).

Los dos factores identificados en los análisis factoriales han sido llamados depresiones endógena y reactiva. La depresión endógena se caracteriza por depresión severa, retardo, falta de reacción al ambiente, pérdida de interés a la vida, síntomas somáticos, stress no precipitante, intervalos de insomnio nocturno, falta de autocompasión, historia de episodios previos, pérdida de peso, excitación en las mañanas, culpa, ausencia de rasgos de personalidad histérica o inadecuada, y suicidio.

En la depresión reactiva, por otro lado, la persona reacciona al ambiente y presenta una depresión menos severa, o sea menos retardo, menos pérdida de interés en la vida, menos síntomas somáticos, menos intervalos de insomnio nocturno, menos pérdida de peso, menos episodios previos y suicidios, pero, más autocompasión, stress precipitante, y más rasgos de personalidad histérica o inadecuada (Mendels, 1970).

Según Fredén (1986) en la psiquiatría tradicional existen dos posiciones distintas sobre la depresión: la dicotómica y la del continuo. Para los defensores de la posición dicotómica, algunas depresiones son endógenas y tienen orígenes internos (por ejemplo bioquímicos y genéticos), en tanto que otras son exógenas y dependen principalmente de las circunstancias externas. Para los que representan la hipótesis del continuo, es imposible trazar límites causales claros entre los diversos tipos de depresiones; hay más bien una escala continua de causas externas e internas.

El autor considera además que los partidarios del enfoque médico emplean muchos conceptos distintos al referirse a la depresión, y estos pueden cambiar de un país a otro. Las connotaciones distintas pueden reflejar la mezcla heterogénea de etiología (relaciones causales), sintomatologías, prognosis y reacción a tratamientos específicos.

Garber, Miller y Abramson (1980) intentan presentar una distinción entre ansiedad y depresión. De acuerdo con los autores, algunos teóricos de la personalidad y algunos psiquiatras afirman que depresión y ansiedad son fenomenológicamente indistinguibles, ya que comparten conjuntos similares de síntomas. Psicométricamente los dos estados pueden ser distinguidos en un grupo base tal que combine datos de categorías clínicas y experimentales que sobreponiéndose en algunos aspectos, produzcan grupos distintos en una variedad de medidas. Experimentalmente hay una tendencia general hacia el uso de un constructo unidimensional como, 'stress' o 'excitación' que contenga ambos: ansiedad y depresión.

Para Garber, Miller y Abramson los dos estados de ansiedad y depresión son constructos hipotéticos, caracterizados por un número de componentes de respuestas convergentes o de síntomas. Por esto es útil distinguir entre los efectos de cada uno de los cuatro estados: emocional, comportamental, cognitivo y síntomas somáticos (conforme propone Beck, 1967). Considerando, pues esos efectos Garber, Miller y Abramson presentan los síntomas específicos de la depresión, de acuerdo a la literatura clínica y la experimental.

logía y cognición de la depresión individual. Ellos presentan un marcado contraste con la noción más tradicional de depresión presentada por la American Psychiatric Association, de que la depresión es un desorden afectivo, en el cual los factores cognitivos juegan un papel mínimo o secundario, ya que para ambos los variados fenómenos de la depresión derivan de un primario y central defecto cognitivo.

El modelo cognitivo de depresión de Beck (1967), enfatiza el papel central de la cognición depresogénica en la etiología y tratamiento de los desordenes depresivos. Propone que el stress causa la 'hiperactivación' de esquemas cognitivos primitivos, rígidos y automáticos en el individuo propenso a la depresión. Una vez iniciados los esquemas depresogénicos estos conducen a una distorsión sistemática en la percepción e interpretación de la tríada cognitiva: experiencia, capacidades y futuro, así como en la motivación y afecto que son señales típicos de depresión. Aunque muchos esquemas mal adaptativos pueden ser activados en la depresión, el autor asigna importancia especial a la distorsión cognoscitiva de la causalidad.

El modelo de Incapacidad Aprendida de Seligman (1975) se fundamenta en la 'incapacidad' como causa de la depresión. Comparte con Beck (1967), la idea de que la cognición depresogénica es central para la etiología y tratamiento de la depresión. Para Seligman los individuos depresivos, creen que el esfuerzo y la confrontación activa son inútiles, o sea ellos sienten que respuesta y reforzamiento son independientes. Según el modelo, los individuos menosprecian su responsabilidad causal y

Para la literatura clínica los síntomas efectivos son: sensación de tristeza severa y persistente y variación diurna del humor. Los síntomas comportamentales comprenden disminución de la actividad, retraso del comportamiento, falta de respuesta de iniciación, falta de interés y de energía, y pensamientos suicidas. Los síntomas somáticos son disminución de la excitación (Sistema Nervioso Simpático), apetito escaso y reducción del deseo sexual. Los síntomas cognitivos son: sensación de incapacidad y desesperanza; auto-culpa y delito, auto-crítica e indecisión.

La literatura experimental relaciona solamente la sensación de tristeza, como síntoma afectivo. Los síntomas conductuales comprenden: reducción en la iniciación de respuestas voluntarias aversivamente motivadas y disrupción conductual debido a la pasividad. Los síntomas cognitivos son: fracaso en esperar futuras contingencias entre respuesta y reforzamiento; 'asunto' sobre pérdida y fracasos personales; distorsiones negativas, atribuciones internas de fracaso y recordación de eventos negativos.

La depresión recientemente ha sido conceptualizada como un fenómeno cognitivo (Rizley, 1978; Peterson, Schwartz y Seligman, 1981). Rizley (1978) considera que los dos modelos cognitivos de depresión que más han atraído la atención en los últimos años fueron el 'Esquema de aproximación cognitiva' de Beck (1967) y el 'Modelo de Incapacidad Aprendida' de Seligman (1975). De acuerdo con Rizley la importancia de estos dos modelos cognitivos se deriva de la manera como explican la fenome

control sobre eventos importantes, atribuyendo causalidad a factores externos fuera de su control.

Mientras el modelo de Incapacidad Aprendida predice que los individuos depresivos menosprecian su responsabilidad causal y control sobre eventos positivos y negativos importantes, el modelo de Beck (1967) postula que la distorsión en la atribución de causalidad y control es causada por la naturaleza evaluativa presente en toda situación. Los individuos depresivos tienden a exagerar su responsabilidad causal para eventos evaluativamente negativos (cosas malas) pero niegan la responsabilidad causal para eventos evaluativamente positivos (cosas buenas). Los dos modelos proponen que los individuos depresivos y los no depresivos difieren en la atribución de causalidad y control.

Las diferencias en atribución de causalidad, control y depresión también son evidenciadas en relación al sexo del sujeto, pues frecuentemente las causas de la depresión difieren entre ellos, sea en calidad o en cantidad (Weiner, 1982; Deaux, 1976; Baucom y Danker-Brown, 1979, 1984).

De acuerdo con varios autores las mujeres experimentan menos control, demuestran más incapacidad y son menos persistentes que los hombres en muchas situaciones (Rosen y colaboradores, 1965, citados por McKinney y otros, 1986; Díaz-Guerrero, 1982, 1984; Baucom y Danker-Brown, 1979, 1984). Ellas creen menos en sus propias habilidades y hacen más atribuciones que ellos a factores variables como motivación o suerte (Deaux, 1976; Dweck y Licht, 1980): Demuestran una actitud de confrontación más pasiva que los varones, tienen menos iniciativa, son menos instrumenta-

les y presentan un autoconcepto más negativo que ellos (Díaz-Guerrero y Lara; Tapia, 1972; Díaz-Guerrero, 1972; 1973; La Rosa, 1986).

Además, las mujeres son más susceptibles a los patrones familiares y sociales que los hombres, encuentran más dificultad en escapar de situaciones difíciles o problemáticas y son más propensas que ellos en volver la aflicción y la culpa hacia sí mismas, lo que consecuentemente produce en ellas mayor depresión (Baucom y Danker-Brown, 1984; Fredén, 1986).

Algunos de los estudios realizados por Seligman y sus colaboradores enfatizando la incapacidad aprendida como modelo de depresión son profundamente criticados por algunos autores (Costello, 1978; Dehue y Monroe, 1978; Rizley, 1978 y Janoff Bulman, 1979). Estos estudios cuestionan la evaluación hecha a estudiantes universitarios y su respectiva clasificación como depresivos y no depresivos.

Costello (1978) y Rizley (1978) fundamentan sus críticas en las fallas presentadas en algunas investigaciones empíricas (Miller y Seligman, 1973, 1975; Miller, Seligman y Kurlander, 1975, Klein y Seligman, 1976), en las cuales fueron utilizadas medidas indirectas y ambiguas de cognición en cuanto a causalidad y control. Además, los grupos depresivos y no depresivos fueron clasificados con base en el "Beck Depression Inventory" (BDI; Beck, 1967), lo que resultó en asignar como depresivos a sujetos cuya calificación se encontraba dentro de los límites normales de depresión.

De acuerdo con Depue y Monroe (1978) cuando se pretende extender el modelo de incapacidad aprendida a nuevas investigaciones, el problema básico a resolver es el de identificar y definir los estudiantes depresivos, una vez que éstos difieren de los pacientes clínicos, tanto en cantidad como en calidad. Los autores cuestionan la posición de Klein y Seligman (1976) que considera que los estudiantes difieren de los pacientes clínicos solamente en cantidad y no en calidad, y critican la utilización de una escala clínica (como el BDI) para población normal.

Depue y Monroe consideran que el BDI es una entrevista dirigida, más que una auto-clasificación, por esto no es conveniente utilizarlo en estudios de incapacidad aprendida. Además, el BDI presenta un rango restringido y limitado de informaciones y las escalas solamente reflejan informaciones sobre la intensidad de los síntomas. Por esto es poco recomendable el uso del instrumento ya que es un discriminador pobre (menos sensitivo), para distinguir entre la depresión normal o moderada, caracterizada particularmente por infelicidad, tristeza y desamparo, de una depresión grave y profunda propia de enfermos psicóticos.

Otras escalas como 'The Hamilton Rating Scale' (HRS; Hamilton, 1960) y 'The Zung Self Rating Scale' (SRS; Zung, 1972) presentan un diagnóstico cuidadoso de los casos de depresión primaria. Sin embargo, esas escalas, así como el BDI que son las más usadas, cargan demasiado sobre los sentimientos subjetivos, los cuales son menos específicos que los aspectos com-

portamentales y somáticos. Estos dos últimos aspectos deben incrementarse cuando la escala adopta una orientación somático-comportamental (Carroll, Fielding y Blashki, 1973), así como para evaluar el problema que tienen los pacientes en cuantificar el grado de sus síntomas.

Vazquez (1986) analizando las escalas evaluativas de depresión como el inventario de Beck, la escala de Hamilton y la escala de Zung, considera que las mismas no son recomendables para evaluar la desesperanza en sujetos considerados normales, pues además de ser más propias para evaluar determinados estados psicopatológicos, presentan también limitaciones conceptuales y metodológicas.

Considerando las críticas hechas al modelo de Incapacidad Aprendida, Abramson, Seligman y Teasdale (1978) proponen, una reformulación del mismo y le dan un carácter más atribucional, que según los autores resuelven un número de inadecuaciones de las hipótesis originales, aplicadas a la incapacidad humana y a la depresión. El modelo reformulado sostiene que atribuir falta de control a factores internos conduce a disminución de la autoestima, mientras que no se da lo mismo cuando la falta de control es atribuida a factores externos. Atribuir falta de control a factores estables conducirá a déficits de incapacidad a través del tiempo, y atribuir falta de control a factores globales conduciría a una gran generalización de los déficits de incapacidad a través de las situaciones. Por otro lado, atribuir falta de control a factores específicos e inestables conduciría a déficits de incapacidad relacionados a las

situaciones específicas y consecuentemente se manifestarían por corto tiempo.

Para aprobar este modelo y analizar el estilo atribucional de estudiantes universitarios depresivos, en comparación con no depresivos, Seligman, Abramson, Semmel y Baeyer (1979) utilizaron una Escala de estilo atribucional (publicada en 1982) que consistía de 12 situaciones hipotéticas, 6 de ellas describían resultados buenos y las otras 6 resultados malos, 6 tenían una orientación afiliativa y 6 una orientación al desempeño. Los autores concluyen que el estudio apoya la reformulación del modelo de Incapacidad Aprendida y Depresión y esclarece el estilo atribucional depresivo.

El 'Attributional Style Questionnaire' (ASQ; Peterson, Semmel, Baeyer, Abramson, Metalsky y Seligman, 1982) fue utilizado con pacientes depresivos (Raps y otros, 1982) con estudiantes de bachillerato (Alloy y otros, 1984) y con niños de 8 a 13 años (Seligman y otros, 1984). Los autores consideran que los resultados de las investigaciones dan apoyo empírico a la reformulación atribucional de la teoría de incapacidad y que el instrumento es predictor del estilo atribucional de los sujetos.

Sin embargo, Mercado (nota 2) aplicó el ASQ a estudiantes universitarios mexicanos y constató que el referido instrumento no es predictor del estilo atribucional para este tipo de población, o sea el cuestionario no es considerado útil y aplicable a la cultura mexicana, pues ocasiona serios problemas de análisis e interpretación y consecuentemente de validación.

Girardi (1985) y Girardi, Díaz-Loving y Andrade Palos (1986) aplicaron el "Learned Helplessness Inventory" (LHI; Thornton, 1982) a estudiantes universitarios mexicanos. Los resultados de este estudio revelaron que el LHI (que supuestamente serviría para medir incapacidad aprendida y constituye una escala unidimensional) se conformó para la cultura mexicana en una escala multidimensional, con cuatro factores distintos, dos de los cuales contienen reactivos que caracterizan específicamente los aspectos de depresión (Girardi y Díaz-Loving, nota 1). Al analizar los resultados de los tres estudios hechos, Girardi y Díaz-Loving concluyen que para evaluar la incapacidad aprendida es necesario investigar profundamente los aspectos que interfieren en la misma. Así, al considerarse la incapacidad aprendida como un proceso que involucra incontrolabilidad, atribución y depresión es necesario investigar los factores que afectan esos tres aspectos y construir instrumentos distintos que permitan evaluarlos con criterio y seguridad, estableciendo además las posibles correlaciones existentes entre ellos.

4. ADOLESCENCIA

El término adolescencia se utiliza generalmente para referirse a una persona que se encuentra entre los 13 y 19 ó 21 años de edad, conforme distintos autores. Para Hurlock (1976) la adolescencia se extiende desde el momento de la madurez sexual, hasta la edad en que se asegura por vía legal la independencia respecto a la autoridad del adulto. A pesar de las diferencias individuales de la edad de maduración sexual, es posible demarcar períodos dentro de la adolescencia, tomando como base las edades promedios de grandes grupos de individuos; así, la preadolescencia o pubertad se extiende entre los 12 y 16 años y la adolescencia entre 17 y 21 años.

Debido a que los varones maduran algo más tarde que las niñas es posible considerar el periodo inicial de la adolescencia de los 13 a los 17 y el final de los 18 a los 21 años. En el caso de las niñas el periodo inicial puede estar comprendido entre 12 y 16 años y el final entre 18 y 20 ó 21 años. Hurlock (1976) considera que la pubertad es una parte de la adolescencia

"pero no es sinónimo de ésta, puesto que la adolescencia, tal como ahora se le entiende, incluye todas las fases de maduración, y no sólo la del aspecto físico" (p. 16).

Otros autores (p.e. McKinney, Fitzgerald y Strommen, 1986) caracterizan la adolescencia como un periodo típico en-

tre la niñez y la adultez y que se encuentra entre los 13 y 19 de edad. Empieza con los cambios fisiológicos de la pubertad y termina al llegar al status sociológico del adulto. Sin embargo, estos puntos extremos no están muy bien delineados, pues la fisiología de la pubertad es un conjunto muy complejo de fenómenos, cuyos cambios fisiológicos (rápido crecimiento del cuerpo, osificación de los huesos, cambios hormonales y aparición repentina de las características primarias y secundarias del sexo) no tienen una elevada correlación. Las reacciones psicológicas a estos cambios también no son idénticas o igualmente intensas en todos los individuos.

McKinney y otros (1986) consideran que la terminación de la adolescencia es igualmente difícil de definir pues para los psicólogos con orientación psicoanalítica el final se fija sobretodo en

"las relaciones maduras con otras personas, llamadas relaciones objetales, y en la capacidad de contraer compromisos de trabajo"

mientras que para las comunidades de adultos la adolescencia termina cuando ellas dan por supuesto que la persona

"está lista para aceptar las responsabilidades que implica la membresía en la comunidad y le otorgan todos los privilegios correspondientes" (p. 4).

Para Erikson (1974), la adolescencia es el último estadio de la infancia.

"Sin embargo, el proceso de la adolescencia sólo está completamente terminado cuando el individuo ha subordinado sus identificaciones infantiles a una nueva clase de identificación, adquirida al absorber sociabilidad y en el aprendizaje competitivo con y entre los compañeros de la misma edad". (p. 127).

Para algunas sociedades el paso de la niñez a la edad adulta es determinado por medio de iniciaciones y de ritos de pubertad (Mead, 1973 y Brown, 1963; Bettelheim, 1965 citados por McKinney y otros, 1986), que conforman la discontinuidad en el ciclo general del desarrollo. Erikson (1974) comenta que para individuos distintos y en sociedades diferentes hay grandes variaciones en cuanto a duración intensidad y ritualización de la adolescencia.

"A medida que los individuos lo requieren, las sociedades ofrecen periodos intermedios más o menos sancionados entre la infancia y la adultez, con frecuencia caracterizados por una combinación de inmadurez prolongada y precocidad provocada." (p. 127).

En las últimas décadas del siglo XX, la adolescencia empezó a legitimarse como una de las etapas de la vida, pero esto no significa que sea una parte estimada o definida, pero si tolerada como una fase inevitable. En vista de esto la sociedad espera descubrir en la adolescencia expectativas y conductas correspondientes, con la finalidad de emplear esfuerzos para entenderla (Sebald, 1984).

4.1. Algunas explicaciones teóricas de la adolescencia

Hall (1904, citado por McKinney y otros, 1986) considera que la adolescencia se caracteriza principalmente por la tensión (stress) y por la aflicción. Los seguidores de esta teoría, particularmente psicólogos y sociólogos de tendencia psicoanalítica creen que la esencia del periodo de la adolescen-

cia es el conflicto que los adolescentes experimentan con sus padres y con otros personajes de autoridad. Se considera que ellos solamente podrán establecer su propia individualidad e independencia mediante el conflicto con aquellos que quisieran mantenerlos sumisos, o sea contraponiendo a la experiencia de aquellos que los han precedido.

Erikson (1966) sugiere que el periodo de la adolescencia se caracteriza por la lucha entre identidad y difusión o pérdida de identidad. El autor define el sentimiento de identidad como

"la confianza acumulada en que la mismidad y la continuidad interiores preparadas en el pasado encuentren su equivalente en la mismidad y la continuidad del significado que uno tiene para los demás" (p. 235).

Sostiene además que es durante la adolescencia, más que en cualquier otra etapa de la vida, que la identidad desempeña un importante papel en el desarrollo, pues en consecuencia de los profundos cambios psicológicos, se da la lucha por encontrarse a sí mismo, sea en el campo vocacional, sexual o emocional.

El periodo post-industrial determinó una estructura de vida tal que generó expectativas confusas. Desde entonces la conducta adolescente empezó a ser 'normativa' (ya no más considerada como casual o inesperada), esperandose que los adolescentes reflejen tumulto, tensión, sean rebeldes y tengan una subcultura propia (Sebald, 1984).

Bandura (1964) considera un mito la idea de que la adolescencia es un periodo tormentoso. Según el autor, por un lado los medios masivos de comunicación han exagerado las características negativas de la adolescencia y por otro, los adultos han prestado demasiada atención a las conductas de los jóvenes, preocupándose más con los aspectos negativos que positivos (por ejemplo dando más atención a la inconformidad y rebelión que a la obediencia). Cree que la conducta poco convencional de los jóvenes ha sido interpretada con demasiado rigor, una vez que las generalizaciones acerca de la adolescencia con mucha frecuencia se han formulado a base de muestras anormales (por ejemplo conductas típicas de delinquentes o perturbados, cuyos síntomas reflejan más problemas individuales que el 'Status' mismo de la adolescencia).

Bandura sostiene que la adolescencia es un fenómeno más cultural que biológico, pues los estudios transculturales han demostrado que la angustia y los conflictos no son concomitantes infalibles de la pubertad, sino más bien el producto del condicionamiento cultural, ya que, en algunas sociedades la adolescencia es uno de los periodos agradables y felices del desarrollo social.

Sebald (1984) también enfatiza la influencia de la cultura en la adolescencia. Considera que un ambiente sociocultural vacío o inconsistente ofrece pocas oportunidades para el desarrollo de una identidad estable, mientras que un ambiente sociocultural consistente y claramente definido es propenso a

producir identidades estables.

4.2 Características del Adolescente

Aún existiendo posiciones teóricas antagónicas respecto a la caracterización de la adolescencia, muchos autores son unánimes en indicar que los adolescentes, por lo general siguen un desarrollo bastante similar, que torna posible observar en ellos ciertas formas características de conducta (p.e. Conger, 1973; Erikson, 1974; Hurlock, 1976; Padely, 1979; Horrocks, 1986; McKinney y otros, 1986).

Esas características generales de conducta adolescente pueden manifestarse a través de: rebeldía ante los requerimientos y prohibiciones de la familia; muestras de inquietud y ansiedad; indecisión o falta de seguridad en el grupo de individuos de la misma edad; búsqueda de aprobación de quienes son un poco mayores que ellos; preocupación con respecto al desempeño de su papel sexual (qué hacer o decir para demostrar rasgos más masculinos o femeninos), sentimiento de temor sexual, como también de fuerte lealtad y devoción hacia su grupo; incertidumbre acerca de los roles adultos que deberán asumir; intentos caprichosos de establecer una subcultura adolescente (con algo que se asemeja a una formación final de la identidad); preocupación por cómo aparecer a los ojos de los demás. Estos elementos, según Erikson (1974) pueden constituir al mismo tiempo una lista de problemas de los adolescentes.

Además de estas características generales de la adoles-

cencia se pueden describir las características propias del adolescente de distintas edades (13, 14, 15 y 16 años), conforme lo realizan Gesell y otros (1974; 1976), o profundizar el análisis de algunos aspectos específicos tales como el emocional, sexual, familiar, etc. como lo hacen Hurlock (1976), Sebald (1984), Horrocks, 1986; McKinney y otros (1986).

Considerando que algunas actitudes típicas del adolescente de 14 años también pueden ser manifestadas por adolescentes de 15 ó 16 años, y tomando en cuenta que ciertas características emocionales, familiares, sociales y escolares pueden manifestarse en cualquiera de esas edades, o de manera más profunda en alguna de esas edades en particular, para el presente estudio se optó por describirlas más detalladamente, observando tanto los aspectos teóricos propios de cada una de esas áreas, así como su relación con las teorías de atribución, incapacidad aprendida y depresión, que constituyen las variables fundamentales de la presente investigación.

El estudio de las características emocionales, familiares, sociales y escolares por separado, además de ofrecer una visión más clara del adolescente, permite un análisis más objetivo de las mismas, en términos de qué características se hacen presentes en determinadas edades, o se acentúan más en una cultura.

4.2.1. Reacciones emocionales

Para Hurlock (1976, p. 88)

"existen muchas causas comunes que originan en el adolescente sentimientos de inseguridad e incertidumbre, y que, como resultado, lo predisponen a un aumento de la emotividad. Todas ellas son producto de factores ambientales y sociales".

Consecuentemente

"el aumento de la tensión emocional durante la adolescencia es atribuible a factores sociales y no glandulares como se creía antes".

Entre los factores que predisponen al adolescente a una intensa emotividad Hurlock (1976) indica los siguientes: 1) relaciones familiares desfavorables que carecen de control emocional suficiente y restricciones provocadas por la supervisión paterna, con el objetivo de salvaguardar al adolescente de los 'peligros y desilusiones' de la vida; 2) obstáculos, particularmente de orden económico, que impiden que el adolescente actúe como él quiere; 3) adaptación a nuevos ambientes y situaciones para los cuales ni siempre está debidamente preparado para presentar la conducta que la sociedad espera; 4) adaptación social al sexo opuesto y enfrentamiento a los problemas decurrentes de ella; 5) fracasos escolares resultantes de la dificultad de adaptación o preparación insuficiente y 6) problemas vocacionales relacionados a la elección de una nueva carrera y al futuro profesional.

Tales factores pueden provocar en el adolescente distintas reacciones. Entre ellas Hurlock menciona reacciones de

miedo, ira, enfado y considera que cuando la tensión emocional es prolongada, puede provocar irritabilidad y depresión.

La reacción de miedo puede estar relacionada con diferentes categorías:

- a) miedo a ciertos objetos materiales: fuego, agua, animales, medios de transporte, tormentas, ruidos extraños, etc.;
- b) miedo a las relaciones sociales: conocer gente o estar con gente que es más inteligente, adulta, o que manifieste una conducta distinta de la suya; estar sólo o en una muchedumbre; hablar en clase o delante de un público y participar de fiestas con jóvenes del sexo opuesto;
- c) miedo relativo a sí mismo: incluye pobreza, muerte, enfermedad (suya o de familiares), incapacidad por problemas físicos o por insuficiencia personal con respecto al sexo; miedo al fracaso escolar (a los exámenes y calificaciones), al matrimonio; a conseguir y conservar un empleo o un buen negocio; a la popularidad o discriminación social y finalmente a las crisis morales y a todo lo que pueda preocupar o molestar a los padres.

La ira y el enfado pueden tener origen en causas distintas, sean estímulos de orden social o cuestiones impersonales

Apues los adolescentes también se enojan cuando tienen problemas de orden mecánico con las cosas que manipulan).

Hurlock (1976) cita investigaciones realizadas con alumnos de escuelas secundarias (Hick y Hayes, 1938; Mahn y Jamison, 1952) y con estudiantes universitarios (Gates, 1926; Meltzer, 1933; Anastasi y colaboradores, 1948), en los que se encuentra que las reacciones de los primeros son un tanto distintas de las que son manifestadas por los últimos. En los adolescentes más jóvenes las causas más comunes de ira son: ser objeto de burlas, ser tratados injustamente por la gente (padres, familiares, maestros o amigos), verse despojado de sus pertenencias por un hermano, o soportar las imposiciones de éste; el que se les mienta, el que se les mande o se les rehusen ciertos privilegios, el que se les trate como niños o que se les hagan observaciones sarcásticas y el que les salga mal lo que están tratando de hacer.

En los adolescentes de mayor edad la ira es provocada con mayor frecuencia por causa de las personas, que por las cosas, y por esto es también más violenta en el primer caso. Las causas más comunes de orden social se relacionan con la frustración y la autoafirmación. Pueden ser provocadas por las acusaciones injustas, los comentarios insultantes o sarcásticos y las contradicciones, o por el ser objeto de burla, el ser mandado y el no ser invitado a una fiesta. Otras causas, además de las sociales también pueden provocar la ira. Entre ellas se relacionan: la interrupción de las actividades habi-

tuales (estudio y sueño), el fracaso en las tareas emprendidas y los planes frustrados. Factores de la vida moderna, particularmente de orden institucional y burocrático pueden provocar ira en los adolescentes universitarios.

Díaz-Guerrero (1984) en un estudio con adolescentes mexicanos de 14 a 16 años, estudiantes de escuelas públicas y privadas, comprobó que ciertas reacciones emocionales difieren mucho en este tipo de población. Por ejemplo, para los hombres las principales fuentes de tristeza son todos aquellos factores que pueden interferir con el desempeño de un trabajo, como la borrachera, la enfermedad, la ansiedad, la locura y el miedo, o sea todo aquello que interfiera con la posibilidad de ganarse la vida, o con la oportunidad de obtener éxito, o aún con lo que represente un ataque a su yo. Para las mujeres las fuentes más importantes de tristeza son el suicidio, la amenaza de vejez y la amenaza de salir de la escuela.

La tristeza como síntoma afectivo de la depresión (Garber, Miller y Abramson, 1980) y las tensiones emocionales como el miedo, la ira y el enfado que provocan irritabilidad y depresión (Hurlock, 1976), además de ser atribuidos a distintas situaciones (ya nombradas anteriormente) pueden también ser resultantes de la falta de control sobre tales reacciones o situaciones, ya que según Seligman (1977) la exposición a eventos aversivos incontrolables provoca en los organismos disturbios emocionales que generan depresión.

El déficit emocional se constituye también en uno de los

déficits asociados a la incapacidad aprendida, pues es resultante del aprendizaje de que las consecuencias son independientes del responder.

Las reacciones emocionales analizadas aquí y su relación con la incontrolabilidad y la depresión provocan una serie de cuestionamientos:

¿Qué reacciones emocionales son más significativas en una determinada cultura?

¿Las reacciones emocionales de miedo, ira, enfado, etc., que teóricamente afectan a los adolescentes estarán presentes cuando se estudia una cultura en particular, o reflejarán más bien ciertas características emocionales muy típicas de esta cultura?

¿El control de las reacciones emocionales se manifiesta en igual grado en cualquiera de las edades comprendidas por la adolescencia o es significativamente variable conforme cambian las edades? ¿También serán variables cuando se comparan en relación al sexo de los adolescentes?

¿A quién atribuirán los adolescentes el control de sus emociones en el caso de que tengan un bajo control de las mismas?

¿Qué cantidad de incontrolabilidad de las emociones es necesaria para provocar depresión?

¿La atribución y depresión variarán cuando se analizan

en relación a sexo y edad?

4.2.2. Relaciones Familiares

Cuando los varones y niñas llegan a la adolescencia, ejercen mayores presiones sobre sus padres que cuando niños, pues desean desarrollar una existencia independiente (aunque su vida real sea de dependencia). Para esto formulan nuevas exigencias sociales, económicas y emocionales que muchas veces no parecen razonables a los padres, pero para todos los adolescentes significan una búsqueda activa de independencia y emancipación (Hurlock, 1976; Horrocks, 1986).

Los padres también presionan al adolescente o intentando reprimir sus exigencias o formulando nuevas, tales como: que se comporte de acuerdo con su edad, tratando de adaptarse a las normas de conducta de los adultos, que piense seriamente y se prepare para el futuro y que contribuya económicamente a su sustento (cuando la familia no tenga condiciones de mantener todos sus gastos). Según Hurlock (1976)

"si el adolescente es demasiado serio, sus padres le exigen que se divierta mientras es joven; si por el contrario le gustan las bromas, le exigen que se tranquilice y se tome la vida más en serio" (p. 135).

Para este autor,

"con nadie es tan difícil vivir como con un adolescente joven; su conducta es imprevisible, es irresponsable, censor, excesivamente crítico y completamente exasperante la mayor parte del tiempo" (p. 436).

Bandura (1964) se opone a la concepción de la adolescencia como un periodo turbulento. Considera, con base en entrevistas con adolescentes y sus padres, que aún tomando en cuenta la creciente independencia de la mayoría de los jóvenes, existen interacciones agradables entre los adolescentes y sus padres y que éstos manifiestan actitudes bastante positivas entre sí.

Douvan y Adelson (1966, citados por McKinney y otros, 1986) concluyen, a partir de entrevistas con una muestra de 3000 niños y niñas, que los adolescentes lejos de ser completamente perturbados y rebeldes llevaban una vida convencional y apegada a las normas de la familia. Los adolescentes de clase media, con frecuencia están preocupados con las mismas cuestiones de status, popularidad y éxito social que demuestran sus padres.

Díaz-Guerrero (1974) señala que las jóvenes adolescentes mexicanas tienden a disminuir su nivel de obediencia ciega en relación a los padres, pero mantienen su respeto hacia ellos.

Erikson (1974) afirma que la rebeldía o conformidad del adolescente puede profundizar la afirmación o estabilización de su identidad personal. Algunos adolescentes logran su identidad rechazando el ambiente en que viven e independizándose de él (lo que representa para Erikson una 'identidad negativa'). Otros adolescentes afirman su identidad asimilando y compor-

tándose de acuerdo con los valores de su ambiente. En este último caso puede estar incluida la identificación con el padre, la madre o con los hermanos y la asimilación o aceptación de las conductas de ellos (no involucrando aquí las relaciones simbióticas que pueden darse en muchas de las relaciones fraternales).

McKinney y otros (1986) citan un considerable número de investigaciones con adolescentes cuyos resultados revelaron que en lo general las actitudes de los jóvenes son favorables y poco conflictivas hacia los adultos (Offer, Sabshin y Marcus, 1965; Offer, 1967). Que el problema es más bien de comunicación que de impresión (Maxwell, Connor y Walters, 1961) y que la resistencia a la autoridad de los padres es más una tentativa de separación gradual de ellos que rebeldía (Meissner, 1965).

La teoría del aprendizaje social sostiene que el aprendizaje puede ser adquirido por medio de simples procedimientos de observación y que la transmisión de nuevas respuestas puede explicar el desarrollo de conductas tales como agresión, dependencia y control de sí mismo (Bandura, 1979). El comportamiento del adolescente puede ser por tanto el producto del tipo de aprendizaje social recibido desde la niñez y no exclusivamente producto de etapas biológicas (Bandura y Walters, 1963). Además, los teóricos del aprendizaje social consideran que las investigaciones no logran demostrar que se dé una ruptura en las relaciones padres-hijos durante la adolescencia, o que la adolescencia sea destructiva y llena de conflictos en

las relaciones familiares. Los datos más bien confirman con mayor frecuencia la teoría de la identificación y de la imitación. Así, es posible que se imiten más a las personas que son percibidas como poderosas. Percibir a los padres como poderosos es pues verlos como controladores de los recursos que interesan al adolescente, más que percibirlos como primitivos y/o dominantes (Bandura, Ross y Ross, 1961).

El conflicto que surge en las relaciones padres-hijos durante la adolescencia, según Horrocks (1986) y McKinney y otros (1986) es porque los padres mantienen el control de los recursos que los jóvenes quieren o atribuyen como necesarios para su bienestar psicológico, social y físico. Por otro lado los jóvenes quieren tener el derecho de entrar y salir a su gusto, sin que los padres insistan en pedirles razones o los controlen demasiado a través del ejercicio de la autoridad.

Grínder y Spector (1965, citado por McKinney y otros, 1986) preguntaron a adolescentes de ambos sexos acerca del control que ejercían los padres sobre una gran cantidad de situaciones y circunstancias. Los autores encontraron diferencias entre los sexos al señalar cual era el progenitor que suponían mantenía el mayor control; las mujeres atribuyeron a la madre más el control de las cosas, mientras que los hombres lo atribuyeron más al padre. Tales datos no confirmaron plenamente la idea general de que los hijos acostumbran acudir a sus madres para todo lo relacionado con la manutención y al padre para todo lo relacionado al ejercicio de la autoridad.

McKinney y otros (1986) comentan que

"a pesar de lo importante que son estos datos, no dan ninguna información acerca del control absoluto de cada uno de los padres, ni acerca de la cantidad de control que tiene el progenitor sobre las decisiones del joven en comparación con el control informal que los compañeros del joven pudieron ejercer." (p. 112).

Las imágenes familiares presentadas aquí, se basan en datos promedio y en datos de grupo. No hay duda que hay adolescentes que se rebelan, abandonan el hogar o demuestran actitudes propiamente conflictivas que tornan muy difícil la interacción familiar. Pero las cosas extremas o particulares no constituyen puntos de análisis en el presente estudio.

Aún no considerando los casos extremos o particulares es interesante tomar en cuenta la observación de McKinney y otros (1986), acerca de la inexistencia de informaciones del control que ejercen cada uno de los padres sobre el adolescente, ya que la actitud distinta del padre y de la madre puede generar formas distintas de control en la relación con los hijos.

Viganó La Rosa (1986) en un estudio realizado con mexicanos de distintas edades, sexo y ocupaciones, demostró que

"una relación padres-hijos autoritaria genera una personalidad autoritaria y desarrolla en los niños características indeseables como la dependencia, la sumisión absoluta, la incapacidad de decidir frente a diversas alternativas, entre otras." (p.152)

La dependencia y sumisión absoluta, así como la consecuente incapacidad de decidir pueden reflejar el sentimiento

de incapacidad aprendida desarrollada por los hijos como resultante del total y absoluto control de los padres sobre las decisiones de los hijos.

Por otro lado la libertad en exceso también puede provocar el sentimiento de incapacidad aprendida, pues de acuerdo con Seligman (1977) el aprendizaje de que las consecuencias son independientes del responder genera en los sujetos un sentimiento de incontrolabilidad.

Así, en la relación padres-hijos tanto el autoritarismo como la libertad absoluta pueden impedir el desarrollo normal del control de las situaciones cotidianas ya que la liberación de los reforzadores en ninguno de los dos casos es contingente a la manifestación de la conducta, sea por falta de reforzamiento (en el autoritarismo) o por exceso del mismo (en la libertad absoluta).

Debido a que las relaciones conflictivas entre padres e hijos son muchas veces consecuencia de las distintas formas de manipulación del control por parte de los padres es importante cuestionar si:

¿El control de cada uno de los padres se presentará significativamente distinto en una determinada cultura?

¿A que situaciones los hijos atribuirán el control de los padres?

¿En el caso de que los padres desarrollen formas distintas de control sobre los hijos, este control es también perci-

bido de manera distinta por los hijos?

¿Es distinta la percepción del control de los padres por parte de los hijos adolescentes de diferentes edades y sexo?

¿Serán distintas las formas de control de los padres con diferentes grados de instrucción?

¿Será distinto el control de los padres que tienen muchos hijos en relación a los padres que tienen pocos hijos?
¿Será diferente la percepción del control por parte de los hijos?

4.2.3. Conducta Social

La conducta social puede ser considerada tanto desde el punto de vista de la sociabilidad en general (con todo el ambiente de convivencia social de uno) como en relación a los amigos más cercanos y a los compañeros del sexo opuesto.

Sociabilidad

El proceso de socialización requiere que el individuo aprenda a adaptarse a las normas, costumbres y tradiciones del grupo, ya que la persona bien socializada tiene un sentido de identidad, comunicabilidad y cooperación. Esta adaptación social se reviste de gran importancia en la adolescencia porque además de satisfacer el deseo de logro social del adolescente determinará también lo que él será socialmente en la adultez.

(Mahm y Jamison, 1953; Freeman y Showel, 1953, citados por Hurlock, 1976).

Hurlock (1976) y Horrocks (1986) consideran que las necesidades personales y sociales del adolescente surgen del desarrollo característico del periodo que atraviesa y del tipo de sociedad en que vive y a la cual se espera que se adapte y contribuya. Para esto el adolescente debe adquirir habilidades y técnicas, aprender reglas y sanciones, actitudes y valores que le permitirán mantener un lugar en la sociedad, al mismo tiempo que le proporcionarán una sensación de autosuficiencia y de identidad personal.

Según Hurlock (1976) entre las habilidades y actitudes que el adolescente deberá desarrollar están las siguientes:

- a) buenos modales, conversación, tacto e intereses en común con los demás;
- b) actitudes favorables hacia los demás siendo amistoso, amable y generoso, gustando y apreciando a las personas por su verdadero valor;
- c) adaptación, colaboración y solidaridad con los demás, demostrando una actitud agradable y apreciando los esfuerzos de los demás.

Sin embargo muchas veces el adolescente se rebela ante todas esas normas sociales de buenos modales y de actitudes favorables e intenta desarrollar una 'contra cultura'. (Díaz-Guerrero, 1979; Díaz-Guerrero y Castillo Vales, 1981 y Sebald, 1984) o imponer una 'subcultura propia' (Erikson, 1974; Sebald, 1984), como una forma de autoafirmación, o de identi-

dad personal ⁽¹⁾.

Los adolescentes que intentan desarrollar o imponer una cultura propia pueden querer con esto demostrar que determinan o controlan sus propias actitudes. Por otro lado, los adolescentes que se someten integralmente a las reglas o normas de conductas sociales pueden mostrar una aceptación de que el control de sus actitudes sea total o parcialmente determinado por el contexto social.

Esos aspectos de control o no control de las actitudes sociales, pueden además reflejar un estilo de confrontación propio de una determinada cultura, así como evidenciar patrones de desarrollo de la misma en función de la evolución dialéctica cultura-contracultura (Díaz-Guerrero, 1979).

Relaciones entre compañeros

"Un tipo muy especial de relación entre compañeros y que reviste mucha importancia durante la adolescencia es la amistad heterosexual, la cual incluye selección de amigos del sexo opuesto, encuentros sociales de individuos solos, amistad firme y continuada, cortejo y, en último término, matrimonio." (McKinney y otros, 1986, p. 125).

(1) Sebald (1984) considera que las diferencias entre subcultura y contracultura "pueden ser ilustradas por algunos contrastes: calidad estática vs. calidad dinámica; orientación al novedoso vs. orientación al logro; entretenimiento vs. acción; coexistencia vs. intolerancia; no intento de cambiar los demás vs. intento de proselitismo". (p. 248). Además, las diferencias deben de ser entendidas como diferencias de grado, ocupando polos opuestos, donde la subcultura es relativamente pasiva en aguantar cambios significativos, mientras que la contracultura emerge como militante en este aspecto.

La heterosexualidad implica entre otras cosas, un interés en los miembros del sexo opuesto, revelando el alcance de un nivel adulto en la sexualidad. En la adolescencia el interés por el sexo opuesto se reviste de un carácter romántico, acompañado de un intenso deseo de merecer la aprobación de los miembros del sexo opuesto (Hurlock, 1976; Horrocks, 1986). Sullivan (1953, citado por McKinney y otros, 1986) enfatiza las relaciones interpersonales en la adolescencia y para mejor caracterizar la manifestación de estas relaciones divide el periodo de la adolescencia en tres fases principales, preadolescencia, adolescencia temprana y adolescencia tardía.

La adolescencia temprana se caracteriza por la aparición de una necesidad de intimidad y de gratificación sexual (la cual puede ser mucho más intensa en unas personas que en otras). En este periodo se da el paso de un interés y atracción isofílico (interés por una persona idéntica a uno mismo) a interés y atracción heterofílico (interés por una persona muy diferente de uno mismo). Las pandillas de los adolescentes cambian de unisexuales a heterosexuales. En esta fase puede darse el conflicto entre la necesidad de concupiscencia (sentimientos sexuales asociados con la satisfacción genital) y la necesidad de seguridad. El adolescente necesita nueva habilidad para cuando quiere intimar y ser correcto al mismo tiempo. Sullivan (1953) considera que reacciones como falta de seguridad, vergüenza, precaución excesiva y audacia desmedida son resultados potenciales en este conflicto.

La adolescencia tardía es el período de los encuentros heterosexuales, en que se establece un repertorio plenamente

maduro de conductas interpersonales. También se aspira a nuevas relaciones heterosexuales buscando beneficiarse con ellas. Sin embargo, en este periodo tales relaciones no significan un compromiso pleno, pues la libertad de movimientos se traduce en permitir al individuo escoger y desarrollar un grupo de valores a propósito de sus elecciones sociales.

Aunque Sullivan (1953, citado por McKinney y otros, 1986) establece una distinción entre las relaciones en la adolescencia temprana y tardía, Horrocks (1986) y McKinney y otros (1986) indican con base en que un representativo número de investigaciones, la importancia especial que tienen los amigos y las amistades durante todo el periodo de la adolescencia.

"Los amigos pueden ser una ayuda muy importante en el momento en que se tiene que establecer la propia identidad. Una persona del mismo sexo que tiene la misma tarea desarrollista por realizar, puede servir de apoyo en este proceso del desarrollo." (McKinney y otros, 1986, p. 134).

Constituye alguien con quien uno pueda hablar abiertamente de sus temores sin el miedo de ser rechazado.

También es en la adolescencia, más que en cualquier otro periodo, que los jóvenes buscan con mayor frecuencia informaciones sobre problemas amorosos y sexuales. Hillman (1954, citado por Hurlock, 1976) interpreta esa búsqueda como resultado de fracasos personales en el campo heteresexual cuya culpa puede ser atribuida al hogar, a la escuela, a la iglesia, a la comunidad o a la sociedad misma.

La necesidad de desarrollar nuevas habilidades en el

campo heterosexual y la búsqueda constante de informaciones sobre problemas amorosos y sexuales, aunado al temor de fracasar, puede constituirse en un campo de gran preocupación para el adolescente. Consecuentemente, las reacciones de los adolescentes en el área heterosexual pueden reflejar la cantidad de control que demuestran diferencialmente en términos de sexo o de distintas edades.

Díaz-Guerrero (1974) comparó las opiniones presentadas por mujeres estudiantes de secundaria en 1959 y en 1970 en relación a las Premisas Socio-Culturales de la relación entre hombres y mujeres y del papel de la mujer en la cultura mexicana. Concluyó que la década de los setentas produjo una serie de cambios singificativos en las jóvenes, demostrando que las mujeres se sienten menos supeditadas a la autoridad o a la superioridad del hombre y quieren independizarse.

McKinney (1986) citando investigaciones sobre actitudes, valores y conducta sexual (Kinsey y otros, 1953, Rubin, 1965, Ellis, 1966 y McCary, 1967) concluye que los cambios recientes se refieren más a las actitudes y a los valores acerca de la sexualidad que a la conducta sexual misma., McKinney consideró también que la

'segregación por sexo está desapareciendo y están tomando lugar muchas opciones' (p.144),

además de que existe actualmente una mayor flexibilidad en la definición de los papeles, tanto de las mujeres como de los hombres.

Es pues interesante investigar si la conducta de los jóvenes del sexo masculino y femenino se presenta realmente similar cuando se relaciona con el control de las relaciones heterosexuales, demostrando una posible asimilación de los cambios evidenciados en las últimas décadas; o si esta conducta es significativamente distinta reflejando posibles influencias culturales en este campo de control.

4.2.4. Escuela

La escuela representa para la mayoría de los adolescentes una institución extraordinariamente importante, ya que una buena parte del día la pasan en los salones de clase, en labores académicas y en ciertas actividades curriculares, como funciones sociales y deportes que constituyen su propia preparación. Tanto el desarrollo de los valores instrumentales del adolescente, como su orientación para el futuro dependen de la actividad escolar y la escuela representa por tanto un medio para alcanzar el fin deseado (McKinney y otros, 1986).

Además en la escuela los adolescentes se encuentran bajo la autoridad de otras personas distintas de sus padres. Se relacionan también con una gran cantidad de compañeros, cuya asociación se reviste de gran importancia para la socialización; para labrar su propia identidad y para la formación de valores.

Sin embargo Seligman (1977) al referirse a la escuela y a la educación considera que mientras el estudio del desarrollo cognoscitivo sigue prosperando en sus más distintas formas, nadie parece muy dispuesto a investigar sobre el desarrollo emocional.

Según McKinney y otros (1986) debido a que los adolescentes pasan tanto tiempo en la escuela, hay una tendencia de atribuir a ella la culpa por un gran número de males sociales, particularmente por aquellos que están relacionados con los valores de la juventud.

A la escuela se le puede también atribuir un grado de incontrolabilidad o dominio sobre distintas situaciones, ya que de acuerdo con Seligman (1977)

"la rapidez con que una persona cree en su propia incapacidad o en su capacidad de control es determinada por su experiencia con eventos controlables o incontrolables" (p. 125).

Por otro lado considera el autor que ciertos arreglos de contingencias ambientales son los que producirán una persona creyente en su capacidad o no de controlar su pequeño mundo, así como de transferir este control a situaciones futuras que requieran el aprendizaje de nuevas habilidades, porque las experiencias vividas constituirán la base de las estructuras emocionales y motivacionales.

La escuela puede por tanto inducir el aprendizaje de la incapacidad o de la eficacia o puede revertir en controla

bles situaciones aparentemente sin control, conforme lo demuestran algunas investigaciones (Dweck y Reppucci, 1973 y Dweck, 1975). En estos estudios experimentales el manejo de los profesores en las clases de matemáticas fue responsable de la incapacidad en alumnos que no la presentaban o de inducir al éxito alumnos que fracasaban constantemente.

Coleman (1961, citado por McKinney y otros 1986) considera que la escuela secundaria es la que proporciona un ambiente para el desarrollo de una cultura adolescente, la cual se funda en un conjunto de valores un tanto contrarios al concepto tradicional de la escuela. El autor examinó los valores de los estudiantes de diez escuelas secundarias (la mayoría mixta y pública) de la parte central de los E.U.A. Concluyó, con base en los resultados que los deportes son más importantes para los estudiantes, que el rendimiento académico o la popularidad y perciben a sus padres como partícipes de estos valores. Sin embargo, los padres contestaron de forma muy distinta, revelando mayor preocupación por el rendimiento académico, que por todos los demás valores que representa la escuela.

Para Harrocks (1986) y McKinney otros (1986) está claro que el rendimiento académico es solamente uno de los valores en la sociedad adolescente. Entre los factores que conducen a un elevado rendimiento, además de la habilidad, están el influjo de la cultura de compañeros y la importancia que la familia atribuye al éxito académico.

Pero si la expectativa de éxito por parte de la familia, amigos y maestros es exagerada puede provocar en el sujeto el 'temor al fracaso,' debido al recelo de no corresponder a tales expectativas.

Según Seligman (1977) el sujeto debe vivir experiencias tanto de éxito como de fracaso, pues la privación de la experiencia de manejar el fracaso, así como la exposición a repetidos éxitos (cuando el fracaso es evitado u ocultado) provoca el sentimiento de incapacidad y puede generar depresión.

"El joven que no adquiriera ninguna experiencia en el trato de la ansiedad y de la frustración, que jamás pasó por un fracaso para después recuperarse, será incapaz de manejar el fracaso, el tedio o la frustración cuando esto se vuelva crucial. Demasiado éxito y una vida excesivamente fácil vuelven a uno incapaz cuando finalmente surge el primer fracaso." (p. 144).

La escuela al desarrollar patrones de conducta no muy claros y al establecer exigencias no muy definidas en términos de lo que debe de ser alcanzado por el alumno en los distintos campos del conocimiento, puede ser la gran responsable por los sentimientos de incapacidad aprendida de los estudiantes, pues de acuerdo con Coopersmith (1967) los niños que tienen mayor autoestima vienen de ambientes en que los patrones son claros y explícitos, mientras que los niños con baja autoestima no tienen patrones de conducta a seguir o a comparar.

Por otro lado la actitud autoritaria de los maestros puede generar en los estudiantes una especie de conformidad

con la dominación de los maestros (Vigano La Rosa, 1986). Esta conformidad a su vez puede reflejar la incontrolabilidad de los estudiantes a las imposiciones rígidas de los maestros.

Ante la importancia de la escuela para el desarrollo del control en los adolescentes se puede cuestionar:

¿En qué aspectos de la vida escolar los adolescentes reflejan mayor control? ¿Este control es distinto en diferentes edades y sexo?

¿A que atribuyen la incontrolabilidad de las situaciones escolares?

¿La ausencia de control en las situaciones escolares provoca depresión en los adolescentes?

Tomando en consideración:

- 1) Los estudios realizados sobre adolescencia, incapacidad aprendida, atribución y depresión;
- 2) las limitaciones y críticas de algunos estudios particularmente en lo que se refiere a los instrumentos utilizados;
- 3) que en la cultura mexicana no se han encontrado reportes de investigaciones respecto a la variable incapacidad aprendida. Además, no se conoce en la cultura mexicana y particularmente entre adolescentes: ¿qué situaciones de la vida coti-

diana producen incapacidad? ¿A qué atribuyen la in controlabilidad de determinadas situaciones? ¿cuáles aspectos de la incontrolabilidad producen depresión? y finalmente ¿como se correlacionaran estas variables en la población bajo estudio? la presente investigación se propone:

- Construir y validar las escalas de Controlabilidad, Atribución y Depresión.
- Estudiar las correlaciones entre controlabilidad, atribución y depresión.
- Analizar las diferencias entre grupos en las escalas por diversas variables poco demográficas.

De una manera general se esperan asociaciones entre las áreas principales de la investigación, o sea entre mayor Incontrolabilidad, más Atribución externa y mayor Depresión.

5. METODOLOGIA

5.1. Variables

5.1.1. Definición conceptual

Incapacidad Aprendida: es un proceso que involucra incontrolabilidad, atribución y depresión, conforme a la siguiente descripción:

Incontrolabilidad: es el sentimiento de ausencia de control sobre situaciones propias del contexto en que uno está inmerso. Inversamente la controlabilidad significa la posibilidad real de hacer alguna cosa sobre un evento en cuestión o una determinada situación.

Atribución: es la manera como uno confiere a si propio o a otras personas o cosas el control de ciertas situaciones cotidianas.

Depresión: es la sensación de tristeza, pérdida del humor, reducción de respuestas voluntarias, pasividad, sensación de incapacidad y desesperanza.

5.1.2. Definición Operacional

Incontrolabilidad: se operacionaliza la incontrolabilidad creando aseveraciones relacionadas a la cantidad de control que los adolescentes sienten en diversas áreas de su vida cotidiana. Las respuestas dadas a este cuestionario representan los diferentes niveles de control o no control que los adolescentes tienen.

Atribución: se operacionaliza la atribución a través de un cuestionario que contemple los aspectos de internalidad y externalidad. Las respuestas que los adolescentes señalan en cada una de las situaciones cotidianas presentadas, representan las distintas atribuciones. Es decir, al señalar a que o a quien más atribuyen el control de una determinada situación están revelando si tienen o no control de esta situación y, en caso negativo están especificando que o quién ejerce dicho control.

Depresión: se operacionaliza este concepto, creando aseveraciones relacionadas a la frecuencia con que los adolescentes sienten la presencia de los síntomas propios y específicos (descritos en la definición conceptual) en su vida cotidiana. Las respuestas dadas a este cuestionario representaron los diferentes niveles de depresión que los adolescentes manifiestan.

5.2. Piloteo

Se llevaron a cabo cinco estudios Piloto:

El primer estudio Piloto tuvo por finalidad obtener la validez de constructo del Inventario de Incapacidad Aprendida (Thornton, 1982) para la cultura mexicana; los resultados de este estudio (Girardi y Díaz-Loving, nota 1), dieron origen a la construcción de una escala de Depresión.

Los estudios Piloto dos, tres y cuatro tuvieron por fi

nalidad verificar la validez de constructo de la escala de Controlabilidad. Además, se estudió el grado de consistencia interna de cada subescala, ya que el concepto se presentó de forma multidimensional.

En el quinto estudio Piloto se analizó la validez de constructo de la escala de Atribución.

5.2.1. Estudio Piloto 1: Escala de Depresión

Sujetos

Participaran en este estudio 630 sujetos (342 hombres y 288 mujeres) estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, seleccionados en forma no probabilística.

La edad de los sujetos fluctuó entre 18 y 35 años, con una media de 22 años y una desviación estandar de 3.54; eran estudiantes de segundo a décimo semestre de: Medicina, Ciencias Químicas, Ciencias Políticas, Psicología, Filosofía y Letras, Ingeniería y Contaduría y Administración, habiendo mayor concentración en el segundo y cuarto semestres, con 35% y 25% de los sujetos, respectivamente.

Instrumento

Se utilizó el Inventario de Incapacidad Aprendida-Learned Helplessness Inventory (Thornton, 1982), traducido al español por la técnica de traducción-retraducción.

De los 140 reactivos del inventario original quedaron

116 después de la técnica de traducción-retraducción. Se eliminaron 24 reactivos debido a que su contenido se refería a aspectos característicos de la cultura americana.

Procedimiento

El Inventario de Incapacidad Aprendida -IPI- fue aplicado a los alumnos en grupo, en los salones de clase, durante sus actividades escolares. Antes de iniciar la aplicación se les dijo a los alumnos lo siguiente:

"Estamos intentando validar para la cultura mexicana el presente 'Inventario de Personalidad' y para que esta investigación se lleve a cabo, necesitamos contar con la colaboración de ustedes, la cual es voluntaria".

Resultado

a) Validez del Instrumento

Inicialmente se realizó un análisis factorial de componentes principales. A partir de este análisis exploratorio se tomaron de los 116 utilizados, los reactivos cuyas comunalidades fueron mayores a .20 y cuyos pesos factoriales fueron mayores o iguales a $\pm .30$ (no. de reactivos = 82) en los factores obtenidos.

Con los 82 reactivos se procedió nuevamente a realizar un análisis factorial, utilizando en este caso la matriz obtenida de la rotación ortogonal. Se llevó a cabo esta rotación partiendo del principio de que los reactivos conformaban una

sola dimensión general de incapacidad.

De los factores obtenidos, se seleccionaron los seis primeros factores debido a que presentaron autovalores superiores a 1.0. Estos factores explican el 76.4% de la varianza total del instrumento, de un 56.6% de la varianza explicada por la matriz de componentes y principales. Para la selección de los reactivos se consideraron todos aquellos con pesos factoriales mayores o iguales de ± 30 .

Solo los cuatro primeros factores fueron claros conceptualmente, por lo que se decidió a eliminar a los otros dos; estos cuatro factores explican el 69.2% del total de la varianza del instrumento (Ver Tabla 1).

TABLA 1
FACTORES INICIALES CON VALORES PROPIOS MAYORES
A 100

FACTOR	VALORES PROPIOS	PCT VARIANZA	PCT ACUMULADO
1	15,86981	45.3	45.3
2	4,51699	12.9	58.2
3	2,15946	6.2	64.4
4	1,66425	4.8	69.2
5	1,35636	3.9	73.0
6	1,18624	3.4	76.4

Se analizó la consistencia interna de estos cuatro factores finales a través del Alpha de Cronbach (Tabla 2). Debido a las altas alfas para cada uno de estos factores, se les considera de aquí en adelante como Subescalas del Instrumento de Incapa

idad Aprendida -IAA. (véase Tabla 2)

La primera subescala constituida por 19 reactivos incluye principalmente aseveraciones referentes a el área de Inseguridad (JNSFG), como con la indecisión, la no confrontación y la desconfianza de sí mismo.

La segunda subescala la constituyen reactivos del área de Desesperanza (DEESP), incluyendo sentimientos de preocupación y ansiedad. Este factor está compuesto por 18 reactivos.

La tercera subescala, compuesta de 17 reactivos se refiere a la Atribución Interna (TRIBIN), cuyos reactivos reflejan la percepción de que el control de las situaciones depende de las características del sujeto.

La cuarta subescala que se relaciona con la Atribución Externa (TRIBEX), se refiere al sentimiento del sujeto de que el control de las situaciones es independiente de él. Esta escala consta de siete reactivos.

TABLA 2
PESOS FACTORIALES DE LOS REACTIVOS DE LA MATRIZ ROTADA Y ALPHAS
POR SUBESCALAS

PREG.	REACTIVOS SUBESCALA INSEGURIDAD	ROTACION VARIMAX PESOS FACTORIALES			
		I	II	III	IV
100	Cuando estoy en un grupo no se de que platican	.62	.11	-.11	.08
46	Es difícil para mi empezar una conversación con extraños	.58	.12	-.01	-.06
109	Me apena dar mi opinión frente a un grupo	.56	.08	-.09	.07
16	Encuentro que es difícil defender mis derechos porque soy muy reservado	.55	.11	-.08	.18
99	Me cuesta trabajo empezar una actividad	.53	.16	.10	.13
36	Me dominan en una discusión	.52	.12	-.06	.01
13	Soy lento para tomar decisiones	.48	.11	-.17	.14
70	Dejo de hacer cosas porque dudo de mi habilidad	.48	.19	-.07	.02
110	Me doy por vencido cuando tengo un problema	.47	.09	-.10	.21
09	Cuando estoy con un grupo de personas hago lo que los otros quieren más que dar sugerencias	.45	.04	-.16	.09
15	Siento que me doy por vencido cuando las cosas salen mal	.44	.20	-.12	.17
68	Mi conducta es controlada por los demás	.43	.18	-.05	.02
43	Tengo poca confianza en mi mismo	.42	.20	-.09	.02
75	He perdido oportunidades debido a que no he tomado decisiones con la rapidez necesaria	.42	.29	-.05	.15
29	Me siento fracasado cuando alguien que conozco tiene éxito	.39	.10	-.19	.21
84	Debo admitir que me siento algo asustado cuando me cambio a un nuevo lugar	.39	.23	.02	.10
14	Prefiero sentarme y soñar que hacer cualquier cosa	.38	.16	-.06	.17
02	Aun cuando yo ya he tomado una decisión otros pueden hacerme cambiar de opinión fácilmente	.37	.10	-.01	-.001
26	Desearía ser tan feliz como otros parecen serlo	.35	.18	-.17	.26

TABLA 2 (Continuación)

PREG.	REACTIVOS-SUBESCALA INSEGURIDAD	PESOS FACTORIALES			
		I	II	III	IV
79	He tenido gran cantidad de cosas de que preocuparme	.05	.56	-.002	.13
22	Algo o alguien me causan ansiedad casi todo el tiempo	.16	.53	-.003	.15
38	Me disgusta conmigo mismo	.22	.50	-.01	.09
65	Tengo periodos de depresión	.21	.48	-.03	.02
54	Tiendo a tomar las cosas a pecho	.09	.46	-.006	.04
87	Me sentiría muy triste si no tuviera éxito en algo que hubiera empezado con mucha seriedad	.18	.44	.02	.04
45	He sentido que las dificultades se acumulan al punto que no puedo sobreponerme	.20	.44	-.07	.24
96	Es difícil agradar a la mayoría de las personas	.12	.41	-.06	-.08
98	Los demás mal interpretan las cosas que hago	.18	.41	-.06	.28
88	Aun cuando esté con gente me siento solo	.24	.41	-.07	.07
114	Cuando me equivocó sufro las consecuencias de mis errores	.11	.40	.08	.06
33	Me siento triste	.22	.40	-.13	.09
97	Me desanimo con facilidad	.35	.40	-.13	.04
92	Para mi la vida ha sido difícil	.14	.37	-.08	.20
89	Las personas esperan demasiado de mi	-.01	.36	.16	.09
115	Dudo de las intenciones que otras personas tienen al ayudarme	.19	.36	-.12	.13
71	Me siento tenso y ansioso cuando creo que otros no me aprueban	.40	.34	-.06	.18
93	Como están las cosas, es bastante difícil mantener la esperanza de lograr algo	.17	.30	-.22	.20
<hr/>					
PREG.	REACTIVOS SUBESCALA ATRIBUCION INTERNA				
60	Soy feliz	-.16	-.13	.58	-.15
30	Soy una persona importante	-.11	.02	.52	-.05
58	Me describiría como una persona de personalidad fuerte	-.35	.02	.44	.04
47	Siento que la vida vale la pena	.07	.003	.35	-.01
59	En mi caso las calificaciones que obtengo son resultados de mis propios esfuerzos	-.16	-.13	.58	-.15

TABLA 2 (Continuación)

PREG.	REACTIVOS-SUBESCALA ATRIBUCION INTERNA	PESOS FACTORIALES			
		I	II	III	IV
67	Creo ser tan feliz como otros parecen serlo	-.17	-.11	.63	-.07
76	Soy dueño de mi destino	.06	-.03	.53	-.09
95	Siento que soy una carga para los demás	-.21	-.16	-.49	-.12
66	Participo de la diversión en las fiestas	-.22	-.08	.48	.13
83	Siento que puedo tomar decisiones con mucha facilidad	-.36	-.04	.42	-.02
62	Me gusta enfrentar situaciones nuevas y que significan un reto	-.35	.08	.39	-.10
102	Tengo mucha confianza en mi mismo	-.38	-.03	.39	-.008
105	Espero tener mucho éxito en las cosas que hago	-.09	.11	.37	-.11
108	Si tuviera la oportunidad podría ser un buen líder	-.12	.08	.35	.26
103	Exijo mucho de mi mismo. Pienso que otros deben hacer lo mismo	-.19	.10	.33	.04
104	Las dificultades y adversidades de la vida nos fortalecen	-.06	.08	.31	-.06
<hr/>					
PREG.	REACTIVOS-SUBESCALA ATRIBUCION EXTERNA				
11	Si la gente no hubiese estado en mi contra hubiera tenido mucho más éxito	.10	.09	-.04	.68
07	Habría tenido más éxito si las personas me hubiesen dado una oportunidad	.12	.14	-.06	.56
12	No puedo hacer nada bien	.25	.17	-.13	.43
31	La vida me ha pagado mal	.16	.08	-.13	.33
17	Siento como si algo terrible fuera a suceder	.20	.29	-.02	.33
112	Cuando conozco un extraño pienso que el es mejor que yo	.40	.18	-.14	.31
10	Mucho de lo que me pasa es probablemente cosa de suerte	.13	.10	-.01	.30
<hr/>					
INDICE DE CONSISTENCIA INTERNA/ALPHA DE CRONBACH					
SUBESCALA DE INSEGURIDAD / ALPHA		.86			
DESESPERANZA / "		.87			
ATRIBUCION INTERNA "		.87			
ATRIBUCION EXTERNA "		.73			

b) *Correlación*

Con el fin de estudiar la relación existente entre las escalas obtenidas y el impacto que pudiera tener el sexo del sujeto sobre las mismas, se realizaron análisis de Correlación de Pearson en dos etapas: 1) Correlación entre las escalas para hombres; 2) correlación entre las escalas para mujeres (véase Tabla 3).

TABLA 3
COEFICIENTES DE CORRELACION (PEARSON-r)

	INSEG	DESESP.	ATRIBIN.	ATRIBEX
INSEG		.65	-.50	.59
DESESP	.63		-.27	.59
ATRIBIN	-.50	-.29		-.31
ATRIBEX	.60	-.30	-.33	

Arriba de la diagonal para las mujeres (n.286)
Abajo de la diagonal para los hombres (no.344)
En todos los casos $p=0.001$

Las correlaciones positivas y negativas entre las subescalas se mantuvieron constantes en dirección y muy similares en peso a través de los sexos.

Las correlaciones más altas y significativas se presentaron entre las subescalas de INSEG y DESESP. Estas correlaciones encontradas entre esas dos escalas, confirman la relación existente entre estos factores en términos de tristeza, pasividad, sentimientos de desesperanza, desamparo, indecisión, falta de interés, susceptibilidad a la fatiga y otros, los cuales constitu-

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

yen síntomas de la depresión.

Considerando la estrecha relación entre las escalas de INSEG y DESESP, así como el mantenimiento de una correlación allí y positiva en todos los análisis estadísticos realizados por Girardi y Díaz-Loving (1987, nota¹), se decidió reanalizar los reactivos que componen estas dos subescalas y construir una escala única de Depresión.

Para construir la escala de Depresión se seleccionaron de las subescalas de INSEG y DESESP solo aquellos reactivos cuyo peso factorial era de 0.40 o más, por presentar mayor claridad conceptual y mayor correlación con la escala total. Además se cambió la redacción de los reactivos que no estaban suficientemente claros.

Con el fin de aumentar la confiabilidad de la escala de Depresión, se construyeron cuatro reactivos más, los cuales fueron agregados a la escala total para ser aplicados y analizados en el estudio final.

5.2.2. Estudio Piloto 2: Escala de Controlabilidad

Sujetos

Participaron en este estudio 730 sujetos (370 hombres y 360 mujeres) estudiantes de distintos niveles, edades y turno de las Escuelas Preparatorias de la Universidad Nacional Autónoma de México. La selección de la muestra fue de tipo no probabilístico.

Instrumento

El instrumento constó de 106 reactivos tipo Likert,

con cuatro opciones de respuesta y distribuidos en igual número en las siguientes dimensiones o áreas del control: física, social, emocional, sexual, ética, ocupacional, familiar, y del cotidiano, que describían situaciones en las cuales puede reflejarse la incontrolabilidad en los adolescentes.

Se redactaron instrucciones adecuadas de como contestar el inventario, cuyas respuestas a los reactivos se daban en un continuo variando de 'depende totalmente de mi' (1) hasta 'para nada depende de mi' (4).

Procedimiento

El instrumento fue aplicado a grupos de estudiantes en los salones de clase, durante sus actividades escolares. Además de las instrucciones contenidas en la escala se informó a los alumnos que se trataba de un estudio para validar instrumentos de medidas psicológicas para la cultura mexicana, y por esto la colaboración y la sinceridad al contestar eran muy importantes. También se les garantizaba el anonimato.

Resultados

Los datos obtenidos fueron sometidos inicialmente a un análisis de frecuencia por ítem, para cada una de las cuatro opciones. Posteriormente se realizó un análisis factorial exploratorio, para verificar la validez de constructo del instrumento.

Considerando que ni en el análisis de frecuencia ni en el

análisis factorial se encontró en forma clara el constructo de Incontrolabilidad, se decidió realizar un nuevo estudio piloto del instrumento.

Analizando la complejidad del concepto de control y no control y la importancia que puede tener la cultura para su concepción, se decidió solicitar directamente a los adolescentes una definición de 'control', así como el indicar las situaciones de lo cotidiano sobre las cuales podrían o no ejercer control.

En este estudio piloto, se buscaba encontrar los indicadores de el concepto de control, así como situaciones de lo cotidiano que permitieran construir los reactivos de un instrumento adecuado para medir la variable 'incontrolabilidad'.

5.2.3. Estudio Piloto 3: Definición del concepto de control por adolescentes

Sujetos

Los sujetos en el presente estudio fueron adolescentes, estudiantes de distintas edades, niveles y turnos de las Escuelas Preparatorias de la Universidad Nacional Autónoma de México. El número total de sujetos fue de 325 alumnos, siendo 157 hombres y 168 mujeres, con una edad promedio de 16.8 años. La muestra fue de tipo no probabilístico pues dependió fundamentalmente de la disponibilidad de los alumnos).

No se amplió la muestra ya que se comprobó que las opiniones y respuesta de los sujetos se repetían, demostrando haber entre los mismos una manera similar de entender el control en

distintas situaciones.

Instrumento

Se utilizó la técnica de 'Tormenta de Ideas' en la que se solicitó verbalmente a los alumnos que: a) explicaran que es lo que entendían por 'depender' y 'controlar'; b) indicaran situaciones cotidianas sobre las cuales podrían ejercer un control total o parcial, y situaciones sobre las cuales no podrían ejercer ningún control.

Procedimiento

Se reunieron los sujetos por grupos en los salones de clase, aprovechando los horarios libres o la disponibilidad de los alumnos en los intervalos de clase.

Utilizando la técnica de 'tormenta de ideas' se pidió verbalmente a los alumnos que manifestaran sus opiniones o respuestas al cuestionamiento presentado. Las respuestas de los alumnos fueron escritas en el pizarrón y anotadas en una hoja por uno de los alumnos (el cual apuntaba también el número de sujetos del sexo masculino y femenino y el promedio de edad del grupo).

En el salón de clase no se realizó ninguna crítica o análisis, dejándose que los alumnos llegasen a una definición propia de control y al establecimiento de situaciones sobre las cuales a) es posible ejercer un control total; b) no es posible ejercer ningún control; c) el control es variable, dependiendo

del sujeto, del contexto o de la situación misma.

Resultado

Las respuestas de los sujetos fueron sometidas a un análisis de frecuencias. Se analizaron por separado las situaciones de total control, de control variable y de ningún control.

Para el presente estudio se tomaron en cuenta solo aquellas situaciones cuyas frecuencias eran mayores de diez y que se repetían en las tres situaciones descritas (control total, variable, o ningún control). Además, se buscó concentrar en una categoría única aquellas situaciones que se subdividían en muchos aspectos similares (por ejemplo en emociones se presentaron varias reacciones de control o no control al miedo, a la enfermedad, al enojo, al peligro, a las situaciones imprevisibles, a las tensiones, etc.).

Esta organización tuvo la finalidad de contemplar en la elaboración de los reactivos, el mayor número posible de situaciones cotidianas registradas por los sujetos, además de facilitar la presentación de las mismas (Tabla 4).

Tabla 4
 DISTRIBUCION DE FRECUENCIA DE LAS SITUACIONES DEL COTIDIANO SOBRE
 LAS CUALES LOS SUJETOS JUZGAN TENER O NO CONTROL (n=325)

Situaciones descritas	Control total		Control Variable		Ningún Control		Total	
	F	%	F	%	F	%	F	%
- Actividades personales	101	31.1	125	38.5	95	29.2	321	98.8
- Actitud de los padres	119	36.6	90	27.7	110	33.8	319	98.1
- Actitud de los maestros	91	28.0	136	41.8	75	23.1	302	92.9
- Actitud de los amigos	116	35.7	91	28.0	89	27.4	296	91.1
- Relación con los familiares (padre, madre, hermanos, etc)	107	32.9	83	25.6	104	32.0	294	90.5
- Relación con los amigos	123	37.8	97	29.8	72	22.2	292	89.8
- Relación con el sexo opuesto	111	34.2	81	24.9	96	29.5	288	88.6
- Relación con los maestros	107	32.9	101	31.1	77	23.7	285	87.7
- Emociones: miedo, enojo, peligro, enfermedad, etc).	84	25.9	92	28.3	109	33.5	285	87.7
- Responsabilidad (cumplimiento de las obligaciones, horario, etc).	118	36.3	86	26.5	57	17.5	261	80.3
- Apariencia personal	122	37.6	43	13.2	78	24.0	243	74.8
- Utilización del tiempo libre	97	29.8	81	24.9	49	15.1	227	69.8
- Solución de problemas personales	56	17.2	58	17.9	82	25.2	196	60.3
- Calificaciones (aprobar en los exámenes, aprender, terminar la carrera).	69	21.2	52	16.0	58	17.9	179	55.1
- Cuidados personales (alimentación, aseo, práctica de deportes, etc).	57	17.5	47	14.5	39	12.0	143	44.0
- Sentimientos sobre sí mismo (como soy, como me veo, etc)	59	18.2	23	7.1	43	13.2	125	38.5
- Problemas especiales	13	4.0	28	8.6	64	19.7	105	32.3
- Fenómenos naturales	10	3.1	11	3.4	80	24.6	101	31.1

A partir de este estudio se observó que:

1) Las expresiones más consistentes podrían ser resumidas en las siguientes frases: No tengo (o tengo) control 'de la relación que llevo con mi padre' (o con mi madre, o con mis maestros, o con personas del sexo opuesto), 'que pase mis materias' (o sobre las calificaciones que obtengo), "que las personas me vean bien", "de mis reacciones cuando pierdo alguien que quiero mucho" (o cuando tengo miedo, me enfermo, me enojo, etc.);

2) las situaciones indicadas por los adolescentes, así como las expresiones utilizadas por ellos eran idénticas a aquellas que estaban contenidas en la escala original de controlabilidad;

3) las instrucciones presentadas en el instrumento original, así como las alternativas de respuesta no comunicaban correctamente la idea de control, dificultando el entendimiento y la contestación del mismo.

Así, se decidió llevar a cabo un estudio piloto más de la Escala de Controlabilidad, para la cual se cambiaron las instrucciones del instrumento original de controlabilidad y se eliminaron seis reactivos (de los 106 reactivos elaborados inicialmente), cuya frecuencia cargaba excesivamente en una de las cuatro opciones de respuesta. Además se mantuvieron las mismas dimensiones presentadas en el estudio original (o sea: física, social, emocional, sexual, ética, ocupacional, familiar y de lo cotidiano).

5.2.4. Estudio Piloto 4; Validación de la Escala de Controlabilidad

Sujetos

La muestra en este estudio fue seleccionada en forma no probabilística, de entre estudiantes de las Escuelas Preparatorias de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Participaron 585 sujetos (312 hombres y 273 mujeres) cuya edad fluctuó de 14 a 21 años, con una media de 17.5 años; 204 sujetos eran alumnos del primer año, 189 de segundo y 188 del tercer año de Preparatoria (3 sujetos no informaron el año que cursaban) siendo 339 alumnos del turno matutino y 246 del turno vespertino.

Instrumento

Con base en las conclusiones del Estudio Piloto 3 y considerando que 'a mayor control sobre un evento en cuestión o una determinada situación, menor es el sentimiento de incontrolabilidad reflejado por el sujeto', se construyó el instrumento con 100 reactivos, colocados en una escala tipo Likert, con 5 opciones de respuesta, en un continuo variando de 100% de control, hasta 0% de control.

Además de las instrucciones de cómo contestar el instrumento, se solicitaron datos relativos a escuela, edad, sexo, año de curso y turno al que asistían.

Procedimiento

El instrumento fue aplicado a grupos de estudiantes en los salones de clase, durante sus actividades escolares. Además de las instrucciones contenidas en la escala se informó a los alumnos que se trataba de un estudio para validar instrumentos de medidas psicológicas para la cultura mexicana, y por esto la colaboración de ellos era muy importantes.

Resultados

Se estudió el poder de discriminación de cada ítem, a través de un análisis de frecuencias y se verificó que todos los reactivos discriminaban.

Después se dividió la muestra en dos mitades (50% altos y 50% bajos) y se realizó la comparación de los grupos a través de la prueba t de Student, encontrándose diferencias significativas ($p < 0.001$) entre los grupos, para todos los reactivos. Se utilizó el mismo procedimiento para los 25% más bajos y los 25% más altos y se obtuvieron resultados idénticos.

Con el fin de establecer la validez de construcción del instrumento, los datos fueron sometidos a un análisis factorial. El análisis VARIMAX (rotación ortogonal) reportó 21 factores con valores propios superiores a 1.00 (véase Tabla 5).

TABLA 5

FACTORES INICIALES CON VALORES PROPIOS MAYORES A 1.00 DE CONTROLABILIDAD

FACTOR	VALORES PROPIOS	PCT VARIANZA	PCT ACUMULADO
1	23.79154	23.8	23.8
2	6.16319	6.2	30.0
3	3.67738	3.7	33.6
4	3.08459	3.1	36.7
5	2.61929	2.6	39.3
6	2.33018	2.3	41.7
7	2.10722	2.1	43.8
8	1.79850	1.8	45.6
9	1.69870	1.7	47.3
10	1.61266	1.6	48.9
11	1.47255	1.5	50.4
12	1.34759	1.3	51.7
13	1.32394	1.3	53.0
14	1.26109	1.3	54.3
15	1.17481	1.2	55.5
16	1.15102	1.2	56.6
17	1.12864	1.1	57.7
18	1.09851	1.1	58.8
19	1.05708	1.1	59.9
20	1.04340	1.0	60.9
21	1.01484	1.0	62.0

De los factores obtenidos se seleccionaron inicialmente los 13 primeros, cuyos reactivos presentaban pesos factoriales iguales o superiores a 0.30. Estos 13 factores explicaban el 53.0% de la varianza total de la prueba.

Por su claridad conceptual y por su importancia se decidió elegir los 7 primeros factores, los cuales explican el 43.8% de la varianza.

Se obtuvieron 66 reactivos que miden 7 dimensiones o subescalas de Controlabilidad así denominadas y definidas:

1) Controlabilidad General (GENERAL) = control de distintos aspectos cotidianos como la manera de proceder, de sentirse, de hablar, de vestir, de utilizar el tiempo libre; la apariencia, seguridad y sinceridad personal.

2) Control de la relación con el sexo opuesto (SEXUAL) = donde se configuran situaciones como: encontrar una buena pareja, caer bien a personas del sexo opuesto, ser cariñoso, romántico, etc. con ellas (y el control de la reciprocidad en situaciones similares).

3) Control de la relación con el padre (PADRE) = en los aspectos de comprensión, comunicación, confianza, afecto y permiso en la toma de decisiones.

4) Control de la relación con la madre (MADRE) = contempla los mismos aspectos descritos en la relación con el padre (excepto el control sobre la toma de decisiones).

5) Control de las emociones (EMOTION) = o sea de las reacciones personales ante situaciones como el miedo, el enojo, la enfermedad, el peligro y la pérdida de alguien que se quiere.

6) Control de la sociabilidad (SOCIAL) = involucra fundamentalmente la forma de relacionarse con los demás, o sea: ser amigable, agradable y sociable.

7) Control de los aspectos académicos (ESCUELA) = tales como: solución de los problemas escolares, cumplimiento de las obligaciones como estudiante: estudiar, aprender y aprobar en los exámenes (Véase Tabla 6).

Una vez constituida las subescalas se volvió a estudiar el poder de discriminación de los reactivos por subescala, a través de pruebas t de Student (utilizando los mismos procedimientos utilizados para el total de los reactivos). Se encontraron diferencias significativas ($P < 0:001$) para todos los reactivos en cada una de las siete subescalas de controlabilidad.

La consistencia interna de cada una de las escalas o dimensiones fue obtenida por medio del alpha de Cronbach, encontrándose los siguientes coeficientes:

TABLA 6

PESOS FACTORIALES DE LOS REACTIVOS EN LA MATRIZ
ROTADA ESCALA DE CONTROLABILIDAD

PREG.	REACTIVOS SUBESCALA CONTROLABILIDAD GENERAL	ROTACION VARIMAX PESOS FACTORIALES						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
68	Lo cumplido que soy en la escuela	.70	0.1	.03	.04	-.08	-.02	.02
27	Cuánto tiempo dedico a mis estudios	.70	-.01	.11	-.03	.08	-.04	.27
41	Cómo digo las cosas	.69	.05	.02	.05	.15	.12	.08
44	Que yo me vea bien	.69	.03	.09	.10	.06	.23	.06
55	Mi apariencia personal	.69	.10	.08	.11	.05	.18	.16
59	Que yo participe en clase	.66	.01	.02	.07	.15	.02	.14
39	Que me visto	.66	.01	.08	-.01	.10	.08	.07
38	Las calificaciones que obtengo	.66	.06	.08	.03	.06	-.03	.05
35	La relación que tengo con mis maestros	.65	.04	.11	.01	.08	.15	.04
29	Que tan decente soy	.64	.04	-.01	.14	-.04	.17	.04
54	Como utilizo mi tiempo libre	.64	.10	.08	-.00	.02	-.05	.21
70	El que cumpla con mis obligaciones	.64	.11	.06	.20	.02	-.03	.24
66	El que sea mejor que otros	.61	.11	.06	.05	.06	.03	-.01
28	Quiénes son mis amigos	.59	.11	.09	-.02	.04	.09	-.08
36	Mis fracasos escolares	.58	.04	.17	-.05	.26	.01	-.03
30	El que acabe una carrera	.56	.17	.12	.10	.01	.07	.03
60	Lo sincero que soy con mis padres	.56	-.09	.27	.32	.08	.05	.10
67	Que deje que me copien en un examen	.55	.11	-.00	.00	.03	-.04	.07
25	El que pase en la Universidad	.55	.09	.11	.03	.04	.06	.01
48	Los problemas que tengo con mis amigos	.55	.14	.19	-.01	.21	.04	-.15
61	La seguridad en mi mismo	.53	.08	.16	.20	.17	.18	.09
50	El que esté tranquilo	.47	.03	.25	.08	.13	.05	-.03

TABLA 6 (Continuación)

PREG.	REACTIVOS SUBESCALA SEXUAL	Pesos Factoriales						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
71	El que le guste a personas del sexo opuesto	.13	.76	.74	.07	.03	.10	.08
86	Que pueda ligar a alguien del sexo opuesto	.07	.65	.03	.09	.04	.03	.14
100	El que le caiga bien a personas del sexo opuesto	.10	.64	.00	.12-.00		.19	.03
26	El que yo encuentra una buena pareja	.35	.54	.06	.13	.03	-.03	-.04
56	El que yo salga o no con personas del sexo opuesto	.45	.54	.19	.01	.08	.01	-.07
46	El que personas del sexo opuesto sean cariñosas conmigo	.48	.50	.17	.06	.05	.12	-.12
37	El que me inviten a salir personas del sexo opuesto	.46	.49	.21	.16	.24	.00	-.09
32	El que me quiera una persona del sexo opuesto	.40	.46	.21	.16	.24	.00	-.09
83	Que me inviten a una fiesta	.06	.43	.09	.15-.06		.26	-.10
19	El que yo tenga o no novio	.11	.42	.11	.06	.12	.05	.20
94	El que a mí me caigan bien personas del sexo opuesto	.08	.32	.05	.04	.10	.08	.04
89	Con quien divertirme	.13	.31	.03	.13-.04		.07	.03
99	El que sea o no romántico	.17	.31	.07	.19-.02		.13	.01
<hr/>								
PREG.	REACTIVOS SUBESCALA PADRE							
51	La relación que llevo con mi padre	.38	.08	.77	.11	.06	-.02	-.03
73	Que mi padre me tenga confianza	.10	.06	.74	.29	.02	.13	.13
78	Que me quiera mi padre	.00	.22	.72	.25	.00	.11	.17
31	Que me comprenda mi padre	.33	.10	.70	.17	.16	.01	-.08
42	El que platique cosas importantes a mi padre	.44	.04	.66	.05	.02	.01	-.06

TABLA 6 (Continuación)

REACTIVOS SUBESCALA MADRE		I	II	III	IV	V	VI	VII
93	Que me comprenda mi madre	.08	.20	.18	.74	.09	.03	.01
81	Que mi madre me tenga confianza	-.00	.14	.25	.72	.01	.10	.11
91	El que platique cosas importantes a mi madre	.10	.08	.17	.69	-.06	.08	.06
65	La relación que llevo con mi madre	.47	.01	.27	.57	.01	.04	-.05
69	Que me quiera mi madre	.37	.16	.23	.56	.09	-.02	-.04
REACTIVOS SUBESCALA EMOCION								
43	Cómo reacciono cuando me enoja	.49	-.00	.04	.03	.63	-.06	-.02
52	Cómo reacciono cuando estoy en peligro	.47	.02	.11	.03	.61	-.05	-.08
33	Cómo reacciono cuando tengo miedo	.51	.03	.05	.02	.61	.05	-.06
53	Cómo expreso lo que siento	.31	.14	.07	.06	.57	.09	.04
10	Cómo reacciono cuando estoy nervioso	.06	.15	.04	.02	.56	.23	.13
34	Cómo reacciono cuando pierdo	.46	-.00	.10	-.03	.50	-.08	-.06
40	Cómo reacciono cuando pierdo alguien que quiero	.46	.01	.05	.01	.49	.04	-.02
63	Cómo reacciono cuando estoy enfermo	.40	.01	.09	.02	.46	-.03	-.19
18	Cómo reacciono cuando alguien me atrae	.08	.27	-.00	.09	.38	.10	.14
REACTIVOS SUBESCALA SOCIAL								
12	Lo agradable que soy	.16	.11	.05	.04	-.01	.69	.03
22	Lo amigable que soy	.15	.07	-.01	.13	-.00	.65	.02
45	Lo sociable que soy	.38	.08	.05	.10	.21	.64	-.02
47	Lo amable que soy	.50	.13	.09	.05	.11	.62	-.03
24	Mi forma de relacionarme con los demás	.08	.13	.13	-.03	.06	.57	.23
REACTIVOS SUBESCALA ESCUELA								
1	Mis hábitos de estudio	.22	-.00	-.05	-.05	.02	.03	.67
87	El que cumpla c/mis responsabilidades	.11	.07	.06	.11	.12	.05	.66
13	Mi desempeño como estudiante	.21	-.01	.02	.05	.04	.35	.52
77	Que pase mis materias	.17	.09	.14	.14	-.01	.11	.36
96	Cuanto aprendo en la escuela	.12	.01	.01	.15	-.00	-.09	.35
23	Cómo resuelvo mis problemas	.11	.10	.14	.14	.23	.29	.32

CONFIABILIDAD POR ESCALA

FACTOR	NOMBRE	Número ITEMS	ALPHA
1	Control GENERAL	22	.94
2	" SEXUAL	13	.87
3	" PADRE	6	.87
4	" MADRE	5	.82
5	" EMOCION	9	.86
6	" SOCIAL	5	.70
7	" ESCUELA	6	.72

Para el estudio final se mantuvo la presente escala, por considerar que los reactivos que componen cada subescala, son representativos del constructo de controlabilidad. Además en cuanto a la consistencia interna de las subescalas se pueden considerar muy buenas las alphas de Cronbach encontrados, ya que según Nunnaly (1978), un alpha mayor o igual a 0.60 es un indicador de consistencia interna aceptable.

Se eliminaron los siguientes 35 reactivos por sus bajas cargas factoriales.

1. Como reacciono cuando gano
2. Lo que siento
3. Los problemas que tengo con personas del sexo opuesto
4. Que tan a gusto me siento con mis amigos
5. Que mi madre me deje tomar decisiones
6. Lo que mis amigos piensan de mi
7. Lo que otros hacen para mi
8. El que obtenga un trabajo bien remunerado
11. Que tanto me divierto en las fiestas
14. Con quien estudiar
15. Como reacciono cuando tengo éxito
16. Como me divierto
17. El que yo tenga o no relaciones sexuales
20. Que haga trampa en un examen
21. El que tome o no bebidas alcoholicas
57. El que fume o no fume
58. La hora a que me despierto
62. Que yo practique algún deporte
64. El que sea o no corrupto
68. Lo cumplido que soy en la escuela
72. La hora a la que como
74. Los enemigos que tengo
75. Que diga una mentira
76. Los problemas que tengo con compañeros

- 79. La hora a la que me duermo
- 80. La relación que tengo con mis compañeros
- 82. Que sea gordo o flaco
- 84. El que sea o no egoísta
- 85. Mi fuerza física
- 88. Mi constitución física
- 90. Los problemas que tengo con mis maestros
- 92. La cantidad de amigos que tengo
- 95. Lo sincero que soy con mis amigos
- 97. Que llegue a la escuela a tiempo
- 98. Que haga trampa (2)

(2) Este estudio fue presentado en el XXI Congreso Interamericano de Psicología, Habana, julio de 1987.

5.2.5. Estudio Piloto 5.: Validez de Constructo
de la Escala de Atribución

Sujetos

Participaran de este estudio 55 sujetos (37 hombres y 20 mujeres) estudiantes de 5º. año, turno matutino, de una escuela Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México. La edad de los sujetos fluctuó de 16 a 21 años, con una media de 18.3 años.

La elección de la muestra fue de tipo no probabilístico.

Instrumento

Con la finalidad de expresar el constructo "Atribución", se construyó un instrumento que contenía siete instancias a las cuales los sujetos podrían atribuir el control de las situaciones cotidianas. Estas instancias fueron las siguientes: 1) Familiares; 2) Amigos o novio(a); 3) Escuela y maestros; 4) Suerte o Dios; 5) Nadie; 6) No sé; 7) Otro(s), indique cuál(es).

Considerando que la atribución solamente puede ser analizada en función de un contexto situacional, para el presente estudio se utilizó la escala de Atribución acompañada de la escala de Controlabilidad, con 55 reactivos seleccionados al azar.

Ambos cuestionarios presentaban instrucciones adecuadas y suficientes para su entendimiento.

Procedimiento

Los instrumentos de Controlabilidad y Atribución se aplicaron a los sujetos en grupo, en los salones de clase, durante las actividades escolares.

Además de las instrucciones específicas contenidas en los instrumentos se daban las siguientes instrucciones: "Recibiste dos instrumentos y deberás contestarlos en el orden presentado."

Los reactivos de la escala de Controlabilidad (instrumento 1) fueron numerados de 1 a 55. Este mismo orden fue mantenido en la escala de Atribución (instrumento 2), pues el sujeto analizaba la respuesta que dio a cada una de las situaciones del instrumento 1 y con base en ellas señalaba para cada uno de los reactivos correspondientes en el instrumento 2, una o más instancias que juzgaba responsables del control de estas situaciones.

Resultados

Los resultados obtenidos fueron sometidos inicialmente a un análisis de frecuencias de las atribuciones para cada una de las instancias. Enseguida se calcularon los porcentajes de cada una de las instancias, en términos de la muestra total de sujetos o sea 50 sujetos, los cuales en algunos casos no contestaron por haber señalado que tenían el 100% de control (véase tabla 7).

Tabla 7
FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE RESPUESTA EN LAS INSTANCIAS DE
ATRIBUCION

Instancias no. del reactivo	Familiares		amigos o novio (a)		la Escuela y mis maes- tros		Suerte o Dios		Nadie	%	No se	
	F	%	F	%	F	%	F	%			F	%
1	2	4.2	5	10.6	3	6.4	1	1.3	17	36.2	11	10.0
2	5	10.6	13	27.6	5	10.6	2	4.2	18	38.3	5	10.6
3	6	12.8	5	10.6	9	19.1	-	-	27	57.4	1	2.1
4	3	6.4	12	25.5	-	-	1	2.1	19	40.4	12	25.5
5	1	2.1	12	25.5	2	4.2	4	8.5	26	55.3	3	6.4
6	2	4.2	17	36.2	3	6.4	1	2.1	20	42.5	2	4.2
7	4	8.5	18	38.3	1	2.1	1	2.1	18	38.3	2	4.2
8	7	14.9	1	2.1	8	17.0	3	6.4	25	53.2	-	-
9	4	8.5	10	21.3	3	6.4	7	14.9	19	40.4	4	8.5
10	5	10.6	8	17.0	5	10.6	1	2.1	23	48.9	1	2.1
11	4	8.5	11	23.4	2	4.2	3	6.4	27	57.4	-	-
12	10	21.3	8	17.0	1	2.1	-	-	28	59.6	1	2.1
13	14	29.8	2	4.2	4	8.5	1	2.1	25	53.2	1	2.1
14	21	44.7	1	2.1	1	2.1	1	2.1	17	36.2	3	6.4
15	-	-	15	31.9	1	2.1	2	4.2	22	46.8	2	4.2
16	2	4.2	5	10.6	3	6.4	3	6.4	20	42.5	14	29.8
17	2	4.2	8	17.0	3	6.4	5	10.6	20	42.5	7	14.9
18	2	4.2	4	8.5	18	38.3	3	6.4	11	23.4	2	4.2
19	2	4.2	2	4.2	13	27.6	2	4.2	30	63.8	1	2.1
20	2	4.2	13	27.6	1	2.1	5	10.6	20	42.5	4	8.5
21	3	6.4	3	6.4	8	17.0	3	6.4	31	65.9	4	8.5
22	6	12.8	6	12.8	1	2.1	-	-	32	68.1	-	-
23	5	10.6	7	14.9	3	6.4	2	4.2	24	51.1	7	14.9
24	6	12.8	9	19.1	3	6.4	1	2.1	20	42.5	7	14.9
25	19	40.4	3	6.4	-	-	-	-	16	34.0	3	6.4
26	4	8.5	9	19.1	5	10.6	2	4.2	19	40.4	8	17.0
27	2	4.2	8	17.0	1	2.1	1	2.1	33	70.2	1	2.1
28	6	12.8	8	17.0	5	10.6	1	2.1	21	44.7	2	4.2
29	9	19.1	13	27.6	4	8.5	2	4.2	15	31.9	7	14.9
30	8	17.0	13	27.6	4	8.5	2	4.2	19	40.4	2	4.2
31	13	27.6	6	12.8	3	6.4	1	2.1	18	38.3	8	17.0

TABLA 7 (Continuación)

Instancias no. del reactivo	Familiares		amigos o novio (a)		la Escuela y mis maes- tros		Suerte o Dios		Nadie	%	No se	
	F	%	F	%	F	%	F	%			F	%
32	15	31.9	2	4.2	2	4.2	1	2.1	17	36.2	5	10.6
33	8	17.0	2	4.2	3	6.4	5	10.6	17	36.2	8	17.0
34	6	12.8	7	14.9	2	4.2	-	—	23	48.9	4	8.5
35	5	10.6	7	14.9	6	12.8	-	—	25	53.2	3	6.4
36	6	12.8	5	10.6	1	2.1	1	2.1	31	65.9	1	2.1
37	4	8.5	10	21.3	3	6.4	1	2.1	26	55.3	2	4.2
38	1	2.1	2	4.2	15	31.9	4	8.5	21	44.7	2	4.2
39	15	31.9	5	10.6	2	4.2	-	—	23	48.9	3	6.4
40	3	6.4	3	6.4	3	6.4	2	4.2	31	65.9	4	8.5
41	17	36.2	-	-	-	-	2	4.2	20	42.5	2	4.2
42	14	29.8	4	8.5	1	2.1	2	4.2	13	27.6	13	27.6
43	13	27.6	2	4.2	3	6.4	1	2.1	23	48.9	2	4.2
44	3	6.4	6	12.8	3	6.4	1	2.1	31	65.9	3	6.4
45	15	31.9	2	4.2	-	-	2	4.2	24	51.1	3	6.4
46	5	10.6	10	21.3	1	2.1	2	4.2	19	40.4	7	14.9
47	12	25.5	3	6.4	-	-	1	2.1	27	57.4	3	6.4
48	11	23.4	3	6.4	1	2.1	1	2.1	21	44.7	4	8.5
49	-	-	11	23.4	2	4.2	3	6.4	23	48.9	4	8.5
50	3	6.4	19	40.4	4	8.5	2	4.2	16	34.0	4	8.5
51	7	14.9	2	4.2	1	2.1	2	4.2	20	42.5	2	4.2
52	10	21.3	2	4.2	2	4.2	-	-	20	42.5	4	8.5
53	-	-	1	2.1	16	34.0	-	-	19	40.4	-	-
54	-	-	9	19.1	3	6.4	1	2.1	30	63.8	1	2.1
55	-	-	11	23.4	1	2.1	7	14.9	21	44.7	4	8.5

A partir de los resultados se decidió: a) quitar las instancias 'Escuela' y 'Nadie' debido a que sus frecuencias eran o muy bajas o muy altas indicando baja discriminación; b) reunir las instancias 'suerte', 'Dios' y 'no se' en una sola, ya que refleja el concepto de atribución externa; c) quitar la instancia 'Otros', pues los sujetos repetían en ésta lo que ya estaba contemplado en las demás instancias.

Para el instrumento final de Atribución se consideran solo tres instancias 1) Familia; 2) Amigos o novio(a) y 3) Suerte o Dios.

Las instrucciones del instrumento de Atribución requerían que el sujeto volviera a analizar las respuestas del instrumento 1 (Controlabilidad) antes de contestar el instrumento 2 (Atribución). Este procedimiento era muy lento generando cansancio en los sujetos.

Con base en estos resultados se decidió agregar las tres instancias de atribución seleccionadas, al instrumento de Controlabilidad, además de cambiar las instrucciones originales. El instrumento final aparece en el Anexo 1.

Observación

Una vez que se contaba con los tres instrumentos básicos de la investigación, se agregaron los datos demográficos, que serían solicitados en el estudio final.

Se realizó una prueba de todos los instrumentos a diez su

jetos, para probar tiempo de aplicación y comprensión de las instrucciones.

A partir de esta aplicación se procedió a la realización del estudio final. El instrumento definitivo para el estudio se presenta en el Anexo 1.

5.3. Estudio Final

Una vez que se tenían los instrumentos para medir la controlabilidad, atribución y depresión, se procedió la realización del estudio final que tuvo como objetivos principales: 1) analizar por segunda vez la validez de constructo de los referidos instrumentos (construidos en los estudios pilotos 1, 2, 3, 4 y 5); 2) estudiar la validez convergente-divergente de las escalas aplicándolas simultáneamente; 3) conocer algunos aspectos de la actitud de los padres en relación a los hijos (a través de los adjetivos de las escalas padre y madre, elaboradas e incluidas en el estudio final); 4) analizar el efecto y las magnitudes de los efectos de distintas variables sociodemográficas (sexo, edad, año de curso, número de hermanos y posición que ocupa entre los hermanos, escolaridad del padre y escolaridad de la madre) y de la actitud de los padres sobre el control, la atribución y la depresión en los adolescentes (con base en las respuestas de los mismos en las respectivas escalas).

5.3.1. Sujetos

La muestra para el estudio final fue seleccionada de forma no probabilística de entre estudiantes de los turnos matutino y vespertino, de las Escuelas Preparatorias de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se determinaron cuotas por sexo y año que cursaban.

La muestra total quedó constituida por 1440 sujetos: 720 hombres (50%) y 720 mujeres (50%). La edad de los sujetos fluctuó de 15 a 19 años (con una media de 16.84 años y una desviación estándar de 1.22), siendo que 493 eran alumnos del primer año, 484 del segundo y 463 del tercer año de preparatoria (véase tabla 8 para análisis de la distribución de la muestra y observación de las características de la misma).

Los sujetos del estudio tienen en promedio cuatro hermanos y en relación a la posición que ocupan entre los hermanos en su mayoría son los más grandes, o sea el primer o el segundo de la familia (31.6% y 21.2%, respectivamente).

En términos de la educación de los padres se verifica que la mayoría de ellos concluyó la primaria o la secundaria.

TABLA 8
DISTRIBUCION DE FRECUENCIAS DE LA MUESTRA TOTAL

CARACTERISTICAS DEMOGRAFICAS	F	%
ESCUELA		
Preparatoria 4	528	36.7
Preparatoria 8	912	63.3
Total	1440	100.0
AÑO DE CURSO		
1er. año	493	34.2
2do. año	484	33.6
3er. año	463	32.2
TOTAL	1440	100.0
SEXO		
Masculino	720	50.0
Femenino	720	50.0
TOTAL	1440	100.0
EDAD		
15 años	217	15.1
16 años	391	27.2
17 años	406	28.2
18 años	265	18.4
19 años	161	11.2
TOTAL	1440	100.0
NUMERO DE HERMANOS		
1 hermano	177	12.3
2 hermanos	201	14.0
3 "	287	19.9
4 "	277	19.2
5 "	195	13.5
6 "	140	9.7
7 "	84	5.8
8 "	79	5.9
TOTAL	1440	100.0
POSICION ENTRE HERMANOS		
Primer	455	31.6
Segundo	305	21.2
Tercero	219	15.2
Cuarto	170	11.8
Quinto	102	7.1
Sexto	73	5.1
Séptimo	43	3.0
Octavo	34	2.4
Noveno	39	2.7
TOTAL	1440	100.0

TABLA 8 (Continuación)

CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS	F	%
ESCOLARIDAD DEL PADRE		
Analfabeto	64	4.4
Primaria incompleta	214	14.9
Primaria completa	353	24.5
Secundaria o equivalente	307	21.3
Preparatoria, ba- chillerato o equivalente	241	16.7
Universitaria	261	18.1
TOTAL	1440	100.0
ESCOLARIDAD DE LA MADRE		
Analfabeta	53	3.7
Primaria incompleta	261	18.1
Primaria completa	456	31.7
Secundaria o equivalente	348	24.2
Preparatoria, bachi- llerato o equivalente	219	15.2
Universitaria	103	7.2
TOTAL	1440	100.0

5.3.2. Instrumentos

Para medir el grado de controlabilidad de los sujetos se usó el cuestionario que se elaboró con base en los estudios piloto 2, 3 y 4, el cual constaba de 66 reactivos que miden el control en distintas situaciones cotidianas ya definidos en el estudio piloto 3. A este instrumento se agregaron las áreas de atribución, definidas a partir del estudio piloto 5, las cuales evalúan a quien atribuyen los sujetos el control de las situaciones.

Para medir el grado de depresión de los sujetos, se utilizó el cuestionario que se elaboró con base en el estudio piloto 1, el cual consta de 28 reactivos, que evalúan distintos aspectos de la depresión.

A los instrumentos de controlabilidad, atribución y depresión se añadieron dos escalas de adjetivos que describen la actitud del padre y de la madre en relación a los hijos (Anexo 1).

En la aplicación también se incluyó un cuestionario de variables sociodemográficas: sexo, edad, año que cursa, número de hermanos, posición que ocupa entre los hermanos, escolaridad del padre y escolaridad de la madre.

5.3.3. Procedimiento

Los procedimientos iniciales utilizados en la aplicación de los cuestionarios de este estudio fueron idénticos a

los procedimientos adoptados en el estudio piloto 2 y 4.

Ahora bien, tomando en cuenta que en el estudio final se presentaron conjuntamente todos los instrumentos, se leyeron una a una las instrucciones pertinentes a cada uno de los cuestionarios, con la finalidad de eliminar las dudas y evitar interrupciones.

5.4. Análisis estadístico

Se utilizaron los siguientes análisis estadísticos:

a) Análisis de frecuencias de la muestra total. b) Frecuencia por reactivo y prueba t de Student, para conocer el poder de discriminación de los reactivos de cada una de las escalas (controlabilidad, atribución, depresión y actitud de los padres).

c) Análisis factorial para probar la validez de construcción de los instrumentos.

d) Alphas de Cronbach para obtener los coeficientes de consistencia interna de las escalas.

e) Médias y desviaciones estándar para verificar la distribución de los puntajes de las escalas.

f) Correlación producto-momento de Pearson para analizar las correlaciones entre las escalas.

g) Pruebas t de Student para explicar las diferencias

entre las medias de los grupos de sujetos, considerando la variable sexo, en los puntajes de las escalas utilizadas en el estudio.

h) Análisis de regresión múltiple para conocer los efectos y las magnitudes de los efectos de las variables sociodemográficas (sexo, edad, año de curso, número de hermanos, posición que ocupa entre los hermanos, escolaridad del padre y escolaridad de la madre) y de la actitud de los padres sobre el control, atribución y depresión de los adolescentes.

6. RESULTADOS

Los resultados del presente estudio son reportados en dos etapas: en primer lugar se presentan los resultados de los análisis estadísticos de las escalas utilizadas y en segundo lugar se relatan los resultados del análisis de regresión. Considerando que en el estudio final se utilizaron varios instrumentos (de controlabilidad, atribución, depresión y de actitud de los padres), y que se efectuaron una considerable serie de análisis estadísticos de estos instrumentos, se presentaran por separado los resultados de cada una de las escalas

6.1 Escala de controlabilidad.

6.1.1. Definición e instrumentos.

De acuerdo con la definición conceptual, controlabilidad -- significa la posibilidad real de hacer alguna cosa sobre un evento en cuestión o una determinada situación. Inversamente la incontrolabilidad es el sentimiento de ausencia de control sobre esas situaciones.

Con base en esta definición, la escala utilizada para medir la intensidad de controlabilidad o incontrolabilidad de los sujetos en situaciones cotidianas fue elaborada con base en los estudios piloto 2, 3 y 4. Contiene 68 reactivos, colocados en una escala tipo Likert, con cinco opciones de respuestas, cuyo continuo varia de 100% de control (control total), hasta 0% de control (ningún control de la situación). Además la escala contiene las instrucciones de como contestarla (Anexo 1).

El instrumento involucra distintas dimensiones del control, o sea en el área familiar, escolar, heterosexual, emocional y social. Los reactivos especifican los diferentes aspectos del control para cada una de las facetas citadas.

6.1.2. Análisis estadístico.

Discriminación

Para verificar el poder de discriminación de los reactivos, se obtuvieron las frecuencias por ítem, para cada una de las cinco opciones. Posteriormente se dividió la muestra en dos mitades en base a la mediana (50% altos y 50% bajos) y se realizó la comparación de los grupos a través de la prueba t de Student, encontrándose diferencias significativas ($p < 0.001$) entre los grupos, para todos los reactivos. Se utilizó el mismo procedimiento para los 25% más bajos y los 25% más altos y se obtuvieron resultados idénticos.

Validez de constructo

La validez de constructo del instrumento fue obtenida a través del análisis factorial. Se sometieron los datos a rotación ortogonal (VARIMAX), pues de acuerdo con la definición conceptual esperabase que los reactivos conformaron dimensiones específicas e independientes de controlabilidad.

El análisis VARIMAX reportó 13 factores con valores propios superiores a 1.00 y presentados en la Tabla 9.

Tabla 9

FACTORES INICIALES CON VALORES PROPIOS MAYORES A 1.00 DE CONTRABI-
LIDAD

FACTOR	VALORES PROPIOS	PCT VARIANZA	PCT ACUMULADO
1	15.06032	22.8	22.8
2	4.08960	6.2	29.0
3	2.69619	4.1	33.1
4	2.14690	3.3	36.4
5	1.82006	2.8	39.1
6	1.75638	2.7	41.8
7	1.41539	2.1	43.9
8	1.35263	2.0	46.0
9	1.22818	1.9	47.8
10	1.15631	1.8	49.6
11	1.10407	1.7	51.3
12	1.05454	1.6	52.9
13	1.01643	1.5	54.4

De los factores obtenidos se eligieron los siete primeros que explican el 43.9 de la varianza total de la prueba. Estos factores fueron seleccionados por su claridad conceptual y son conformados por reativos con pesos factoriales iguales o superiores a 0.30 y cuyas afirmaciones estan de acuerdo con las siguientes dimensiones: Escuela, sexual, padre, madre, emoción, social y amigos. (véase tabla 10).

Tabla 10

ANALISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE CONTROLABILIDAD

PREG.	REACTIVOS SUBESCALA ESCUELA	ROTACION VARIMAX PESOS FACTORIALES						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
1	Mis hábitos de estudios	.73	-.00	.04	.03	.09	.14	.09
4	Mi desempeño como estudiante	.71	-.01	.07	.02	.10	.20	.05
13	Cuanto tiempo dedico a mis estudios	.70	.07	.02	.12	.13	.01	-.08
56	Que pase mis materias	.65	.13	.06	.09	.08	.01	.15
61	El que cumpla con mis responsabilidades	.65	.09	.03	.14	.06	.04	.17
66	Cuanto aprendo en la escuela	.61	.17	.04	.12	.12	.05	.00
24	Las calificaciones que obtengo	.58	.05	.03	.02	.13	.09	.24
53	El que cumpla con mis obligaciones	.58	.15	.05	.14	.07	.05	.18
40	Como utilizo mi tiempo libre	.51	.10	.03	.06	.08	.10	.20
11	El que pase en la Universidad	.50	.13	.06	.08	.10	.15	-.01
10	Mis fracasos escolares	.49	.06	.07	.05	.29	.10	.13
44	Que yo participe en clase	.49	.06	.05	.00	.13	.13	.19
21	La relación que tengo con mis maestros	.38	.18	.13	.12	.21	.28	.05
16	El que acabe una carrera	.36	.15	.13	.05	.02	.07	.16
45	Lo sincero que soy con mis padres	.31	.04	.28	.28	.09	.09	.05
REACTIVOS SUBESCALA SEXUAL								
54	El que le gusta a personas del <u>se</u> xo opuesto	.07	.70	.07	.16	.08	.11	.08
68	El que le caiga bien a personas del sexo opuesto	.14	.67	.05	.16	.10	.18	.08
23	El que me inviten a salir personas del sexo opuesto	.08	.65	.15	.06	.00	.11	.28
59	Que me inviten a una fiesta	.04	.64	.05	.14	.06	.13	.05
18	El que me quiera una persona del sexo opuesto	.11	.64	.13	.09	.05	.05	.08
60	Que pueda ligar a alguien del sexo opuesto	.11	.61	.04	.10	.08	.13	.10
32	El que personas del sexo opuesto sean cariñosas conmigo	.12	.60	.12	.11	.08	.16	.13
42	El que salga o no con personas del sexo opuesto	.10	.46	.17	.06	.04	.06	.24
65	El que a mi me caigan bien personas del sexo opuesto	.06	.42	.08	.20	.16	.12	.14
12	El que encuentre una buena pareja	.17	.33	.09	.03	.08	.11	.11

TABLA 10 (Continuación)

PREG.	REACTIVOS Subescala PADRE	PESOS FACTORIALES						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
37	La relación que llevo con mi padre	.09	.08	.79	.13	.07	.06	.02
17	Que me comprenda mi padre	.03	.09	.73	.10	.04	.07	.00
28	El que platique cosas importantes a mi padre	.18	.10	.70	.10	.10	.09	.01
57	Que me quiera mi padre	.03	.21	.69	.32	-.02	.02	-.01
55	Que mi padre me tenga confianza	.09	.08	.69	.24	.04	.03	.10
35	Que mi padre me deje tomar decisiones	.04	.16	.51	.16	.07	.04	.08
REACTIVOS Subescala MADRE								
64	Que me comprenda mi madre	.06	.22	.18	.77	.06	.07	-.00
49	La relación que llevo con madre	.07	.10	.15	.74	.07	.06	.07
50	Que mi madre me tenga confianza	.08	.13	.18	.73	.05	.03	.11
52	Que me quiera mi madre	-.00	.21	.20	.70	.01	.05	-.00
63	El que platique cosas importantes a mi madre	.16	.12	.09	.69	.04	.10	.13
REACTIVOS Subescala EMOCION								
29	Como reacciono cuando me enojo	.23	.05	.06	.06	.67	.09	.10
26	Como reacciono cuando pierdo a alguien que quiero	.17	.11	.08	.01	.66	-.02	.01
38	Como reacciono cuando estoy en peligro	.05	.06	.04	.09	.63	.08	.05
19	Como reacciono cuando tengo miedo	.10	.02	.06	.02	.62	.13	.08
47	Como reacciono cuando estoy enfermo	.03	.24	.07	.06	.52	.05	-.03
20	Como reacciono cuando pierdo	.19	.13	-.05	-.02	.50	.13	.05
2	Como reacciono cuando estoy nervioso	.16	-.02	.02	.11	.40	.17	.17
REACTIVOS Subescala SOCIAL								
7	Lo amigable que soy	.10	.09	.05	.06	.09	.75	.02
33	Lo amable que soy	.16	.16	.09	.07	.09	.71	.14
3	Lo agradable que soy	.13	.12	-.01	.06	.08	.67	.02
31	Lo sociable que soy	.22	.22	.12	.04	.05	.59	.26
10	Mi forma de relacionarme con los demás	.16	.12	.07	.04	.12	.56	.19

TABLA 10 (Continuación)

PREG.	REACTIVOS Subescala APARIENCIA PERSONAL	PESOS FACTORIALES						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
41	Mi apariencia personal	.27	.13	.06	.08	.10	.20	.69
25	Como me visto	.18	.10	.05	.10	.07	.07	.69
30	Que yo me vea bien	.25	.24	.06	.04	.14	.18	.59
27	Como digo las cosas	.22	.06	.13	.08	.29	.26	.38
14	Quiénes son mis amigos	.18	.09	.01	.06	.06	.17	.36

Se eliminaron los siguientes por sus bajas cargas factoriales

- 5 Como reacciono cuando alguien me atrae
- 6 El que yo tenga o no novio (a)
- 8 El que tome o no bebidas alcohólicas
- 9 Como resuelvo mis problemas
- 15 Que tan decente soy
- 34 Los problemas que tengo con mis amigos
- 43 El que fume o no fume
- 46 La seguridad en mí mismo
- 48 El que sea o no corrupto
- 50 El que sea mejor que otros
- 51 Que dejen que me copien en un examen
- 62 Con quién divertirme
- 67 El que sea o no romántico

Los reactivos núm. 8, 43 y 48 fueron incluidos en el estudio final apesar de no haber discriminado en el estudio piloto 4. Esperábase que juntamente con otros reactivos seleccionados podrían componer una escala etica. Sin embargo estos reactivos tampoco discriminaron en el estudio final. El cuestionario utilizado aparece en el anexo 1.

Las dimensiones sexual, padre, madre, emoción, social y escuela, corresponden a las que fueron encontradas en el estudio piloto 4.

Los reactivos de las dimensiones padre, madre y social son los mismos expresados en el estudio Piloto 4. Las dimensiones Sexual y Emoción se mantuvieron muy similares, verificandose solamente la reducción de dos reactivos en cada una de ellas. La dimensión Escuela se amplió pues se agregaron a ella algunos de los reactivos de la dimensión de Controlabilidad General (configurada en el estudio piloto 4). Los reactivos restantes de Controlabilidad general pasaron a conformar una nueva subescala denominada Apariencia Personal, ya que en esta subescala se juntaron reactivos relativos a la manera de verse y de presentarse delante de los demás.

Confiabilidad

La consistencia interna de cada una de las dimensiones de controlabilidad fue obtenida por medio del alpha de Cronbach, encontrándose los siguientes coeficientes:

CONFIABILIDAD POR SUBESCALA

FACTOR	NOMBRE	No. ITEMS	ALPHA
1	ESCUELA	15	0.89
2	SEXUAL	10	0.85
3	PADRE	6	0.83
4	MADRE	5	0.84
5	EMOCION	7	0.76
6	SOCIAL	5	0.79
7	APARIENCIA PERSONAL	6	0.76

En cuanto a la consistencia interna de las subescalas se pueden reportar como buenos los alphas de Cronbach encontrados, pues de acuerdo con Nunnally (1978) un alpha igual o mayor a 0.60 es un indicador aceptable de consistencia interna. Además los reactivos que componen cada subescala son en su mayoría bastante representativos del constructo de controlabilidad en estas áreas.

Medias, desviaciones y normas de las escalas.

Para verificar la distribución de los puntajes en cada una de las subescalas de controlabilidad, se calcularon las medias y desviaciones estándar para cada una de ellas (vease Tabla 11) Se advierte que para cualquier de los análisis efectuados, se recodificaron todos los reactivos de la escala de Controlabilidad, de manera que en todos los casos el número 5 significa el máximo grado de control (o sea, el 100% de control).

Tabla 11
MEDIAS Y DESVIACIONES DE LAS SUBESCALAS DE CONTROLABILIDAD

Subescala	\bar{X} real	DS	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	\bar{X} teórica	% de arriba de la \bar{X}
Escuela	29.97	8.59	15	75	45	51.12
Sexual	20.72	6.82	10	50	30	47.57
Padre	11.96	4.77	6	30	18	50.00
Madre	8.36	3.50	5	25	15	42.78
Emoción	17.47	4.92	7	35	21	49.03
Social	9.89	3.26	5	25	15	54.79
Apariencia Personal	13.30	3.97	6	30	18	46.68

Conforme demuestra la tabla 11 en las subescalas social y Escuela en donde se verifica el mayor control de las situaciones de lo cotidiano, pues más de 50% de los sujetos se encuentra entre la media y una desviación estándar. O sea, en las situaciones sociales y en las situaciones escolares en donde se encuentra el mayor número de sujetos (54.79% y 51.12%, respectivamente) que presenta un puntaje de control superior a la media.

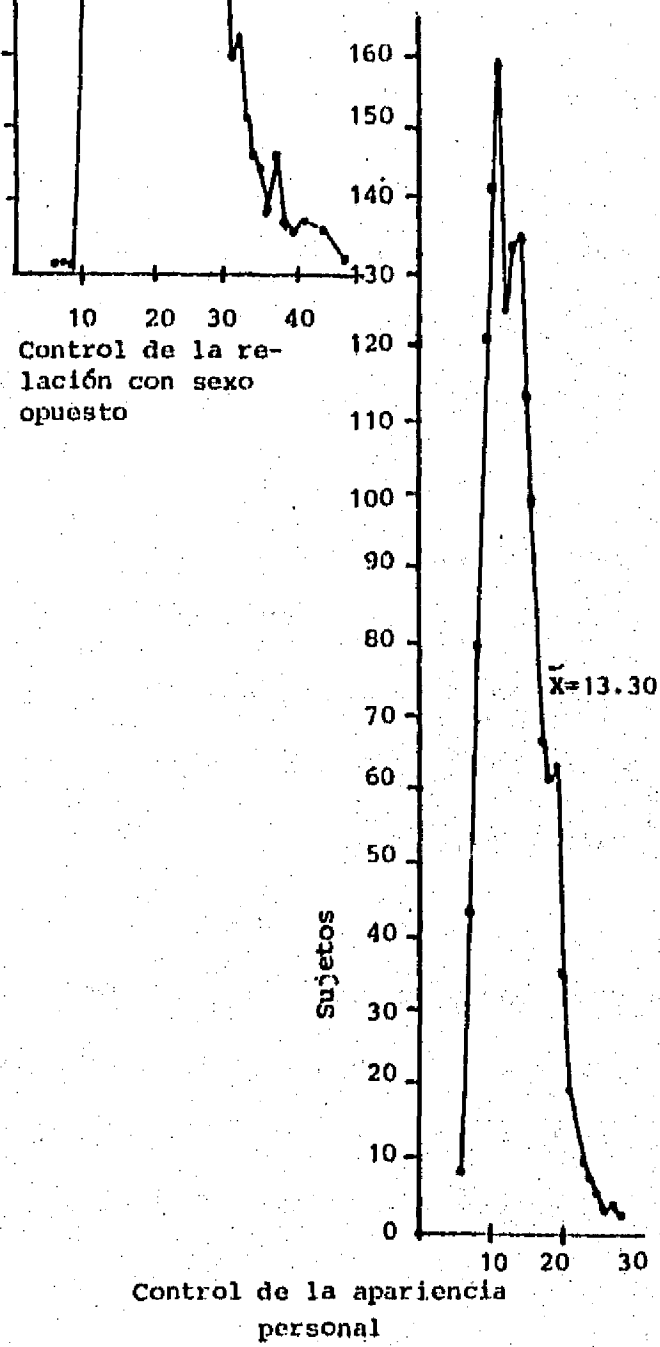
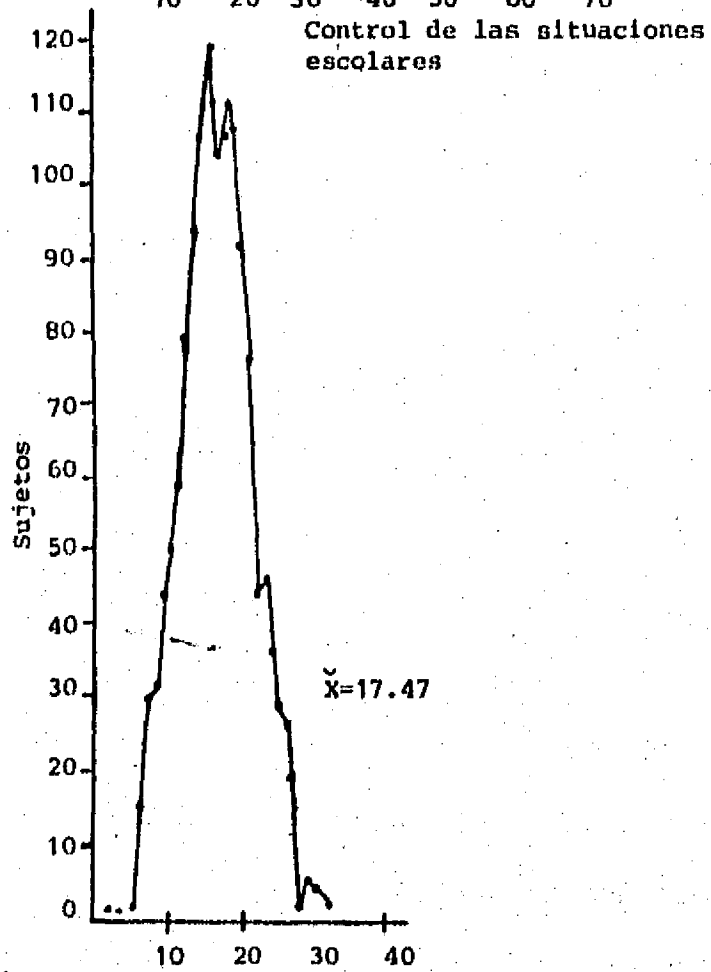
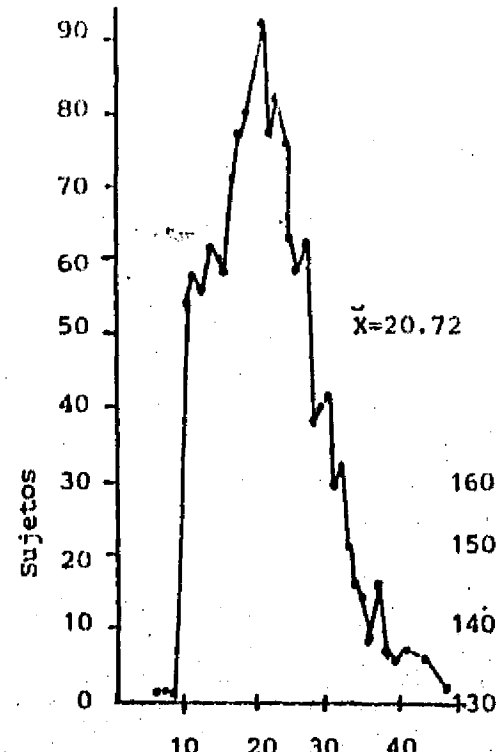
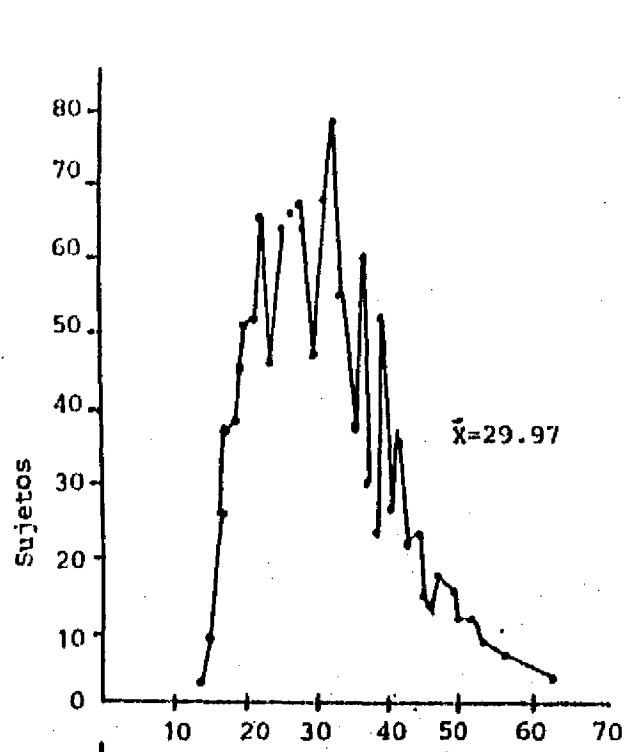
En la subescala padre se observa que exactamente la mitad de los sujetos de la muestra (720) presenta un control superior a la media. O sea 50% de los sujetos presenta puntajes superiores a la media en términos de la relación con el padre.

En las demás subescalas: emoción, sexual, apariencia personal y madre es donde se verifica el menor número de sujetos con altos puntajes en control. En estas áreas menos de 50% de los sujetos presenta un control igual o superior a la media.

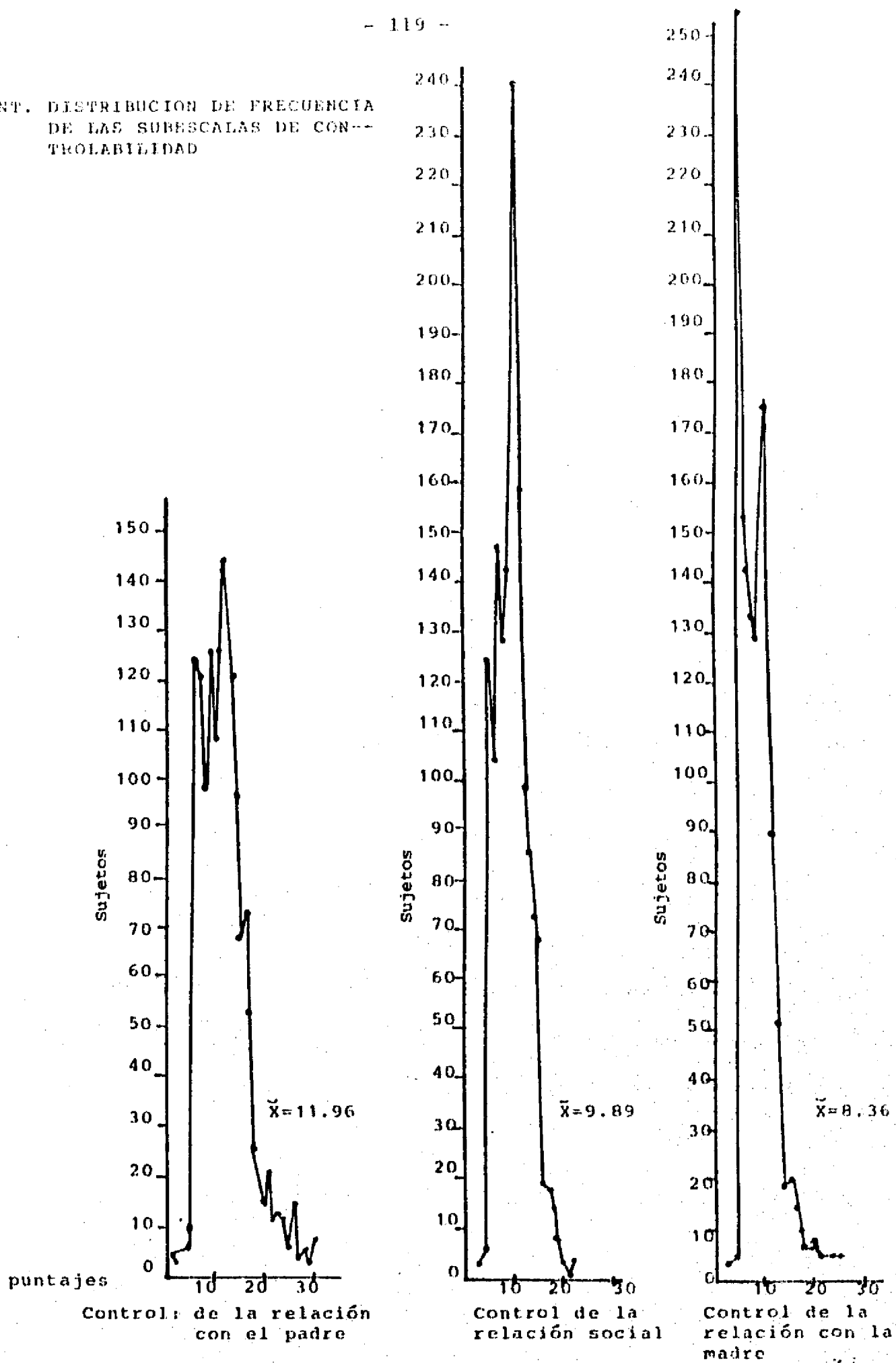
Al comparar la media real con la media teórica, se observa que en las subescalas emoción y apariencia personal en donde la media real más se aproxima de la media teórica. En las subescalas escuela y sexual, al contrario, es donde las medias reales más se distancian de las medias teóricas, o sea son bastante más bajas -- que estas.

Para verificar la distribución de los puntajes alcanzados por los sujetos en cada una de las subescalas de controlabilidad (o sea, la variación en términos de la cantidad de control demostrada por los sujetos) se construyeron gráficas a partir de las frecuencias obtenidas (véase gráficas páginas 118 y 119).

DISTRIBUCION DE FRECUENCIA DE LAS SUBESCALAS DE CONTROLABILIDAD



CONT. DISTRIBUCION DE FRECUENCIA DE LAS SUBESCALAS DE CONTROLABILIDAD



A través de las gráficas se puede observar que las subescalas escuela, sexual y emoción son las que presentan la mejor distribución de los puntajes de control en estas áreas, pues la distribución aproximase a una curva normal, ya que los puntajes obtenidos se distribuyen entre la media y dos desviaciones estándar hacia la derecha y a la izquierda.

Al analizar la gráfica de la subescala Padre, se observa -- que aún verificandose que en esta dimensión 50% de los sujetos presentan puntajes altos y 50% puntajes bajos en el control de la relación con el padre, no se configura en este caso una distribución tan buena como las anteriormente citadas. En esta subescala se observa que los puntajes altos se distribuyen en hasta tres desviaciones estándar hacia la derecha, a partir de la media; mientras que los puntajes bajos en su mayoría se concentran entre la media y solo una desviación estándar hacia la izquierda, conformando así una curva ligeramente aplanada hacia la derecha. En la subescala Apariencia personal se verifica una distribución semejante.

En las subescalas social y madre los puntajes de los sujetos se concentran en su mayoría alrededor de la media (o sea solo una desviación estándar hacia la derecha y a la izquierda), conformando una curva leptocúrtica. Pero, aquí también se observa además una ligera inclinación hacia la derecha.

Intercorrelación entre las subescalas de controlabilidad.

La relación existente entre las subescalas o dimensiones de controlabilidad, así como la influencia que pudiera tener el sexo del sujeto sobre las mismas fue obtenida a través del análisis de correlación de Pearson (Tabla 12).

Tabla 12
COEFICIENTES DE CORRELACION DE LAS SUBESCALAS DE CONTROLABILIDAD
(Pearson-r)

	ESCUELA	SEXUAL	PADRE	MADRE	EMOCION	SOCIAL	APAR. PERSONAL
Escuela							
Sexual	.44						
Padre	.33	.39					
Madre	.31	.43	.49				
Emoción	.48	.37	.23	.22			
Social	.49	.45	.27	.27	.37		
Apariencia personal	.64	.54	.32	.34	.50	.56	

En todos los casos $p=0.000$

Tabla 13
COEFICIENTES DE CORRELACION DE LAS ESCALAS DE CONTROLABILIDAD POR SEXO (Pearson-r)

	ESCUELA		SEXUAL		PADRE		MADRE		EMOCION		SOCIAL		APAR. PERSONAL
Escuela													
Sexual	H	M											
	.42	.45											
Padre			H	M									
	.34	.31	.37	.41									
Madre					H	M							
	.33	.28	.45	.41	.52	.46							
Emoción							H	M					
	.49	.49	.37	.39	.25	.21	.25	.21					
Social									H	M			
	.49	.47	.44	.45	.28	.26	.30	.25	.38	.38			
Apariencia personal											H	M	
	.64	.65	.52	.56	.34	.31	.35	.32	.51	.51	.54	.57	

(n= 720 Hombres y 720 Mujeres)

En todos los casos $p=0.000$

Gran parte de las correlaciones (todas positivas) entre las escalas se mantuvieron bastante similares en peso y dirección a través de los sexos.

6.1.3. Diferencias por sexo en las subescalas de Controlabilidad.

Para verificar si las diferencias por sexo eran significativas se efectuaron pruebas t de Student por subescalas, cuyos resultados son presentados en la tabla 14.

Los resultados obtenidos demostraron que las diferencias por sexo no son significativas en las subescalas Padre, Madre y Emoción, pero si lo son en las demás, o sea: Escuela ($p < 0.001$), Apariencia personal ($p < 0.001$), Sexual ($p < 0.01$) y Social ($p < 0.05$).

Tabla 14

DIFERENCIAS POR SEXO EN LAS SUBESCALAS DE CONTROLABILIDAD

Subescalas	Médias		Dev. Estándar		Valor T	Nivel de significancia
	H	M	H	M		
ESCUELA	2.06	1.94	0.59	0.55	4.05	***
SEXUAL	2.12	2.02	0.72	0.64	2.90	**
PADRE	2.01	1.97	0.80	0.79	0.87	N.S.
MADRE	1.70	1.64	0.67	0.73	1.59	N.S.
EMOCION	2.46	2.53	0.67	0.73	-1.88	N.S.
SOCIAL	2.02	1.94	0.65	0.65	2.26	*
APARIENCIA PERSONAL	1.95	1.85	0.59	0.53	3.37	***

No. de casos: 1440 (720 hombres y 720 mujeres)

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

N.S. No significativa.

Se verifica también a través de la tabla 14, que los hombres presentan significativamente mayor control que las mujeres en las situaciones escolares, en la relación heterosexual, en las relaciones sociales y en la apariencia personal. Sin embargo, en situaciones cotidianas que implican el control de las propias emociones o de la relación con el padre y con la madre, no se verifican diferencias significativas por sexo.

En vista de estos resultados recomiendase tomar en cuenta -- las diferencias por sexo al utilizar la escala de controlabilidad, particularmente en lo que se refiere al control de las situaciones escolares, de la propia apariencia y de las relaciones heterosexuales y sociales.

6.2 Escalas de atribución.

6.2.1. Definición e Instrumentos.

Siendo la atribución la manera como uno confiere a si mismo o a otras personas o cosas el control de ciertas situaciones cotidianas, ésta solamente puede ser analizada en función de un contexto situacional.

En función de esto, la escala utilizada para medir atribución resultante del estudio piloto 5, involucra tres instancias de atribución: 1) Familia 2) Amigos y novio (a) 3) Suerte o Dios, las cuales fueron agregadas al cuestionario de controlabilidad (Anexo 1).

El sujeto contesta simultáneamente la escala de controlabilidad y la escala de atribución, pues para cada una de las situaciones en que señala que tiene un control inferior a 100% (o sea 75%,

50%, 25% o 0%) indica con una X la instancia que mantiene la otra parte del control de esta situación.

Así, cada una de las instancias constituye una escala de atribución cuyas opciones de respuesta para cada una de ellas (Familia, Amigos o Novio (a) y Suerte o Dios) conforman una escala dicotómica en que la presencia de la X en una instancia significa atribución a ella (o SI) y la ausencia de la X significa no atribución (o NO).

6.2.2. Análisis estadístico.

Discriminación.

El poder de discriminación de los reactivos en cada una de las instancias de atribución fue verificado a través de las frecuencias por ítem para cada una de las dos opciones de respuesta (o sea SI=2 y NO= 1).

Una vez que se realizó la comparación de los grupos a través de la prueba t de Student para la escala de controlabilidad (y se encontraron diferencias significativas para todos los reactivos -- $p < 0.001$ no se volvió a aplicar esta prueba para las escalas de atribución.

Validez de constructo.

Los datos de cada una de las tres subescalas fueron sometidos al análisis factorial, con rotación (VARIMAX), pues al igual que la escala de controlabilidad y de acuerdo con la definición conceptual, se esperaba que los reactivos en cada una de las escalas conformaran dimensiones específicas e independientes de atribución.

En la tabla 15 se reportan los factores con valores propios

Tabla 15

FACTORES INICIALES CON VALORES PROPIOS MAYORES A 1.00 DE LAS ESCALAS DE ATRIBUCION: A LA FAMILIA; A LOS AMIGOS O NOVIO (A) Y A LA SUERTE O DIOS

ATRIE. A LA FAMILIA				ATRIBU. A LOS AMIGOS O NOVIO (A)				ATRIB. A LA SUERTE O DIOS			
FACTOR	VALORES PROPIOS	PCT VARIANZA	PCT ACUMULADO	FACTOR	VALORES PROPIOS	PCT VARIANZA	PCT ACUMULADO	FACTOR	VALORES PROPIOS	PCT VARIANZA	PCT ACUMULADO
1	8.09740	12.3	12.3	1	8.06997	12.2	12.2	1	11.51101	17.4	17.4
2	4.43520	6.7	19.0	2	3.90644	5.9	18.1	2	2.69148	4.1	21.5
3	2.41348	3.7	22.6	3	2.52183	3.8	22.0	3	2.38686	3.6	25.1
4	1.86510	2.8	25.5	4	1.69947	2.6	24.5	4	1.69645	2.6	27.7
5	1.79013	2.7	28.2	5	1.55307	2.4	26.9	5	1.66345	2.5	30.2
6	1.64624	2.5	30.7	6	1.49408	2.3	29.2	6	1.52497	2.3	32.5
7	1.43435	2.2	32.9	7	1.37539	2.1	31.2	7	1.30297	2.0	34.5
8	1.34609	2.0	34.9	8	1.26481	1.9	33.2	8	1.29142	2.0	36.5
9	1.30098	2.0	36.9	9	1.24234	1.9	35.0	9	1.22927	1.9	38.3
10	1.24896	1.9	38.9	10	1.19598	1.8	36.9	10	1.17130	1.8	40.1
11	1.16318	1.8	40.5	11	1.17445	1.8	38.6	11	1.14501	1.7	41.8
12	1.11634	1.7	42.2	12	1.15267	1.7	40.4	12	1.11160	1.7	43.5
13	1.09813	1.7	43.9	13	1.09067	1.7	42.0	13	1.10222	1.7	45.2
14	1.06852	1.6	45.5	14	1.07957	1.6	43.7	14	1.03147	1.6	46.8
15	1.05738	1.6	47.1	15	1.04417	1.6	45.2	15	1.02850	1.6	48.3
16	1.02928	1.6	48.7	16	1.03454	1.6	46.8	16	1.00646	1.5	49.8
17	1.00596	1.5	50.2	17	1.02204	1.5	48.4				

Tabla 16
ANALISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE ATRIBUCION A LA FAMILIA

PPFG.	REACTIVOS Subescala PADRES	ROTACION VARIMAX PESOS FACTORIALES					
		I	II	III	IV	V	VI
57	Que me quiera mi padre	.76	.12	.02	-.01	.03	-.02
64	Que me comprenda mi madre	.75	.07	.03	-.06	.01	.00
52	Que me quiera mi madre	.75	.10	.01	.03	-.00	.00
58	Que mi madre me tenga confianza	.74	.19	-.03	-.01	-.00	.05
49	La relación que llevo con mi madre	.71	.03	.03	.06	.00	.04
55	Que mi padre me tenga confianza	.71	.14	-.05	.03	.03	.02
63	El que platique cosas importantes a mi madre	.63	.08	.06	.04	-.01	.08
37	La relación que llevo con mi padre	.60	-.06	.02	.08	.06	.07
45	Lo sincero que soy con mis padres	.56	.11	-.03	.12	.03	.03
35	Que mi padre me deje tomar decisiones	.50	-.06	.00	.11	.03	.17
28	El que platique cosas importantes a mi padre	.50	-.10	-.02	.11	.07	.14
17	Que me comprenda mi padre	.44	-.14	.04	.00	.07	.04
REACTIVOS Subescala ESCUELA							
61	El que cumpla con mis obligaciones	.19	.71	-.03	.13	.04	.04
1	Mis hábitos de estudio	.05	.68	.07	.04	.02	.11
53	El que cumpla con mis obligaciones	.18	.65	.01	.17	.02	.13
13	Cuanto tiempo dedico a mis estudios	.08	.56	.01	.10	.03	-.01
56	Que pase mis materias	.13	.53	.20	.23	.08	.11
4	Mi desempeño como estudiante	.08	.52	.26	-.02	.02	.06
11	El que pase en la Universidad	.05	.50	.03	.24	.05	.07
24	Las calificaciones que obtengo	.10	.50	.05	.26	.05	-.01
22	Mis fracasos escolares	.01	.42	.04	.09	.02	.12
50	El que sea mejor que otros	.00	.40	.08	.04	.15	.12
66	Cuanto aprendo en la escuela	.10	.40	.08	.11	.02	-.12
16	El que acabe una carrera	.19	.35	.05	.17	.15	.20

TABLA 16 (Continuación)

PRFG.	REACTIVOS Subescala SEXUAL	I	II	III	IV	V	VI
23	El que me inviten salir personas del sexo opuesto	.03	.02	.73	.07	.03	.01
42	El que yo salga o no con personas -- del sexo opuesto	.03	.01	.70	.12	.11	-.00
60	Que pueda ligar a alguien del sexo opuesto	-.01	.03	.67	.07	.06	-.04
54	El que le guste a personas del sexo opuesto	-.01	.05	.66	.02	-.02	.07
68	El que le caiga bien a personas del -- sexo opuesto	.02	.01	.58	-.04	.02	.02
65	El que a mí me caigan bien personas del sexo opuesto	.08	.06	.53	.05	.13	.15
6	El que tenga o no novio (a)	.02	-.07	.43	-.07	.01	-.00
59	Que me inviten a una fiesta	-.03	.08	.36	.22	.01	.11
62	Con quien diviertime	-.01	.05	.30	.09	.09	.13
REACTIVOS Subescala SOCIAL							
7	Lo amigable que soy	-.01	-.01	-.01	.68	.01	-.01
33	Lo amable que soy	.02	.09	.03	.66	-.00	-.01
3	Lo agradable que soy	.06	.01	.07	.58	-.04	.03
10	Mi forma de relacionarme con los demás	.06	.17	.17	.49	.07	.16
31	Lo sociable que soy	.09	.10	.04	.49	.05	.19
REACTIVOS Subescala APARIENCIA PERSONAL							
30	Que yo me vea bien	.07	.13	.01	-.01	-.71	.03
41	Mi apariencia personal	.13	.15	.01	.09	.70	.01
25	Como me visto	.11	.03	.07	.05	.59	.08
REACTIVOS Subescala EMOCIONAL							
19	Como reacciono cuando tengo miedo	-.03	.05	.06	.00	.03	.65
38	Como reacciono cuando estoy en peligro	-.07	.13	.11	-.00	.02	.60
2	Como reacciono cuando estoy nervioso	.06	.01	.07	-.04	.03	.58
20	Como reacciono cuando pierdo	.06	-.13	-.03	.25	.10	.57
29	Como reacciono cuando me enojo	.08	.00	.04	.05	-.01	.42
26	Como reacciono cuando pierdo alguien que quiero	.08	.03	.03	.04	.06	.37
47	Como reacciono cuando me enfermo	.04	.20	.15	-.05	.00	.36

Tabla 17
ANÁLISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE ATRIBUCIÓN A LOS AMIGOS O NOVIO (A)

PREG.	REACTIVOS Subescala SEXUAL	ROTACION VARIMAX PFSOS FACTORIALES					
		I	II	III	IV	V	VI
68	El que caiga bien a personas del sexo opuesto	.69	.04	.00	.11	.05	.16
60	Que pueda ligar a alguien del sexo opuesto	.68	-.04	-.01	.05	.03	.08
54	El que le guste a personas del sexo opuesto	.68	-.00	.04	.01	-.02	.11
12	El que encuentre una buena pareja	.66	.12	-.02	-.01	.08	.04
65	El que a mí me caigan bien personas del sexo opuesto	.55	.04	.02	.20	.00	.06
59	Que me inviten a una fiesta	.53	.09	.03	.18	-.06	-.14
32	El que personas del sexo opuesto sean cariñosas conmigo	.44	-.05	.02	.12	.02	.01
6	El que tengo o no novio (a)	.42	.19	.12	.13	.03	-.07
62	Con quien divertirme	.40	.03	.00	.19	-.01	.04
42	El que yo salga o no con personas del sexo opuesto	.37	.05	.02	.02	.11	.03
67	El que sea o no romántico	.36	.18	.13	.17	.00	.14
18	El que me quiera una persona del sexo opuesto	.35	-.01	.06	.05	.01	.01
5	Como reacciono cuando alguien me atrae	.35	.11	-.08	-.04	-.19	-.08
23	El que me inviten a salir personas del sexo opuesto	.31	.06	-.04	.02	.15	-.00
REACTIVOS Subescala ESCUELA							
1	Mis hábitos de estudio	-.04	.66	.04	.04	-.01	.04
13	Cuanto tiempo dedico a mis estudios	-.00	.66	.05	.02	.10	-.06
4	Mi desempeño como estudiante	.02	.61	.01	-.01	.02	.01
24	Las calificaciones que obtengo	.08	.53	-.05	.02	.09	.29
66	Cuanto aprendo en la escuela	.13	.44	.03	-.02	.00	.44
53	El que cumpla con mis obligaciones	.01	.43	.13	.01	.09	.07
61	El que cumpla con mis responsabilidades	.00	.42	.14	.00	.05	.03
22	Mis fracasos escolares	.02	.41	.09	.03	.08	.25
40	Como utilizo mi tiempo libre	.10	.39	.07	.08	.08	.01
56	Que pase mis materias	.18	.39	.04	.01	.03	.33

TABLA 17 (Continuación)

REACTIVOS Subescala PADRES		I	II	III	IV	V	VI
37	La relación que llevo con mi padre	.04	.03	.66	.15	.04	-.01
55	Que mi padre me tenga confianza	-.01	.00	.65	.01	.12	.16
57	Que me quiera mi padre	.03	.01	.65	.01	.13	-.14
28	El que me platique cosas importantes a mi padre	-.01	.07	.57	.16	-.14	.07
52	Que me quiera mi madre	.06	.09	.57	.01	.22	-.07
45	Lo sincero que son con mis padres	.00	.13	.57	.20	-.00	.11
63	El que platique cosas importantes a mi madre	-.00	.05	.50	-.00	.35	.06
49	La relación que llevo con mi madre	-.00	.07	.45	.05	.38	.00
17	Que me comprenda mi padre	.04	-.04	-.39	.03	.00	.05
REACTIVOS Subescala SOCIAL							
33	Lo amable que soy	.14	-.02	.01	.71	.02	.08
7	Lo amigable que soy	.07	.02	.03	.70	-.05	-.04
3	Lo agradable que soy	.17	.05	.01	.58	.01	.05
31	Lo sociable que soy	.18	.05	.04	.57	.05	.04
10	Mi forma de relacionarme con los demás	.06	.01	-.04	.38	.11	.24
REACTIVOS Subescala APARIENCIA PERSONAL							
41	Mi apariencia personal	.16	.05	.06	.12	.69	.07
25	Como me visto	.09	.12	-.02	.03	.65	.03
30	Que yo me vea bien	.00	-.00	.08	.13	.63	.08
REACTIVOS Subescala EMOCIONAL							
19	Como reacciono cuando tengo miedo	.01	.03	.04	.00	-.01	.63
2	Como reacciono cuando estoy nervioso	.05	-.10	-.00	.04	.09	.61
38	Como reacciono cuando estoy en peligro	.13	.07	.14	.04	.00	.44
29	Como reacciono cuando me enoja	.12	.05	-.02	.05	.11	.39
20	Como reacciono cuando pierdo	.04	.05	-.07	.16	.10	.38
26	Como reacciono cuando pierdo alguien que quiero	.14	.16	.05	.16	.17	.36

Tabla 18
ANALISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE ATRIBUCION A LA SUERTE
O A DIOS

PREG.	REACTIVOS Subescala SEXUAL	ROTACION VARIMAX PESOS FACTORIALES					
		I	II	III	IV	V	VI
68	El que le caiga bien a personas del sexo opuesto	.69	.08	.06	.02	.12	.01
60	Que pueda ligar a alguien del sexo opuesto	.67	.08	.15	.06	.13	.01
54	El que le guste a personas del sexo opuesto	.67	.12	.10	.10	.10	-.00
59	Que me inviten a una fiesta	.65	.05	.09	.12	.04	.08
32	El que personas del sexo sean cariñosas conmigo	.60	.10	.18	-.03	.09	.10
42	El que yo salga o no con personas del sexo opuesto	.57	.05	-.04	.13	-.10	.19
22	El que me inviten a salir personas del sexo opuesto	.52	.02	-.14	-.03	-.03	.02
65	El que a mi me caigan bien personas del sexo opuesto	.45	.18	.02	.06	.06	.21
18	El que me quiera una persona del sexo opuesto	.43	.12	.09	-.04	.12	-.12
57	El que sea o no romántico	.41	.05	.13	.13	.01	.11
62	Con quien divirtirme	.30	.01	-.01	.09	.04	.20
<hr/>							
PREG.	REACTIVOS Subescala PADRES						
58	El que mi madre me tenga confianza	.12	.71	.09	.14	.03	.06
55	Que mi madre me tenga confianza	.14	.68	.06	.05	.01	.07
57	Que me quiera mi padre	.14	.67	-.07	.03	.05	.00
52	Que me quiera mi madre	.05	.64	.07	.09	.06	-.01
64	Que me comprenda mi madre	.18	.57	.15	.10	.09	.05
49	La relación que llevo con mi madre	.05	.40	.08	-.00	.01	-.03
37	La relación que llevo con mi padre	.10	.36	.04	-.02	.05	.01
17	Que me comprenda mi padre	.09	.30	.03	.03	.09	.05
63	El que platique cosas importantes a mi madre	.10	.30	.09	.18	.01	.13

TABLA 18 (Continuación)

PRG.	REACTIVOS Subescala EMOCION	I	II	III	IV	V	VI
38	Como reacciono cuando estoy en peligro	.19	.09	.65	.05	.10	.02
19	Como reacciono cuando tengo miedo	.11	.03	.61	.03	.16	.01
29	Como reacciono cuando me enojo	.14	.08	.58	.20	.04	.15
2	Como reacciono cuando estoy nervioso	.08	.08	.56	.03	.10	.21
26	Como reacciono cuando pierdo alguien que quiero	.19	-.07	.47	.02	-.01	-.12
47	Como reacciono cuando estoy enfermo	.16	.06	.30	.11	.06	.18
<hr/>							
PRG.	REACTIVOS Subescala ESCUELA						
11	El que pase en la Universidad	.05	.04	.14	.67	.09	.10
16	El que acabe una carrera	.10	.06	.07	.64	.07	.15
53	El que cumpla con mis obligaciones	.12	.08	.04	.64	.13	.11
61	El que cumpla con mis responsabilidades	.04	.09	.10	.63	.11	.04
56	Que pase mis materias	.16	.03	.08	.54	.42	-.03
24	Las calificaciones que obtengo	.07	.07	.14	.50	.14	.06
66	Cuanto aprendo en la escuela	.12	.14	.18	.38	.27	-.00
51	Que deje que me copien en un examen	.19	.10	-.01	.34	.02	.00
44	Que yo participe en clase	.19	.09	.21	.33	.11	.13
46	La seguridad en mi mismo	.07	.08	.24	.30	-.04	.07
40	Como utilizo mi tiempo libre	.15	.17	.07	.29	-.10	.25
<hr/>							
PRG.	REACTIVOS Subescala APARIENCIA PERSONAL						
25	Como me visto	.04	-.04	.09	-.02	.70	.15
41	Mi apariencia personal	.18	.06	.05	.10	.62	.01
30	Que yo me vea bien	.27	.11	.10	.17	.53	.14
27	Como digo las cosas	.04	.06	.31	.18	.32	.12
<hr/>							
PRG.	Reactivos Subescala SOCIAL						
7	Lo amigable que soy	.05	.12	.09	.02	.06	.71
3	Lo agradable que soy	.15	.12	.03	.05	.03	.65
33	Lo amable que soy	.20	.01	.02	.08	.05	.61
31	Lo sociable que soy	.30	.10	.21	.07	-.01	.31
10	Mi forma de relacionarme con los demás	.13	.17	.09	.01	.06	.27

superiores a 1.00, de las escalas de atribución: Familia, Amigos o novio (a) y Suerte o Dios, respectivamente.

De los factores obtenidos-17 en las escalas de atribución a la Familia y a los Amigos o novio (a) y 16 en la escala de atribución a la Suerte o Dios- se eligieron los seis primeros en las tres escalas, que explican el 30.7; 29.2 y 32.5 de la varianza total de las respectivas pruebas. Estos factores se conformaron por reactivos con pesos factoriales iguales o superiores a 0.30, y fueron seleccionados por su similitud con los factores y respectivos reactivos que componen las subescalas o dimensiones de la escala de controlabilidad (conforme lo demuestran las tablas 16, 17 y 18).

Los reactivos que componen las subescalas Padres, Escuela, Sexual, Social, Apariencia Personal y Emoción, son muy semejantes, en las tres escalas de atribución, así como también mantienen gran similitud con las subescalas de controlabilidad. Sin embargo, las subescalas Padre y Madre que en la escala de controlabilidad constituyen dos factores claramente distintos, en las escalas de atribución conforman un único factor: Padres (agrupando en este factor la mayoría de los reactivos de aquellas dos subescalas).

Confiabilidad

La consistencia interna de cada una de las subescalas de atribución: Familia; Amigos o Novio (a) y Suerte o Dios, fue obtenida por medio del alpha de Cronbach, encontrándose los siguientes coeficientes.

TABLA 19
CONFIABILIDAD DE LAS SUBESCALAS DE ATRIBUCION

FAMILIA			AMIGOS O NOVIO (A)				SUERTE O DIOS				
FACTOR	NOMBRE	No. ITEMS	ALPHA	FACTOR	NOMBRE	No. ITEMS	ALPHA	FACTOR	NOMBRE	No. ITEMS	ALPHA
1	PADRES	12	0.88	1	SEXUAL	14	0.81	1	SEXUAL	11	0.82
2	ESCUELA	12	0.77	2	ESCUELA	10	0.76	2	PADRES	9	0.80
3	SEXUAL	9	0.68	3	PADRES	9	0.73	3	EMOCION	6	0.68
4	SOCIAL	5	0.60	4	SOCIAL	5	0.64	4	ESCUELA	11	0.75
5	APARIENCIA PERSONAL	3	0.60	5	APARIENCIA PERSONAL	3	0.59	5	APARIENCIA PERSONAL	4	0.61
6	EMOCION	7	0.57	6	EMOCION	6	0.54	6	SOCIAL	5	0.61

Las escalas Familia, Amigos o Novio (a) y Suerte o Dios que dieron conformados por 48, 47 y 46 reactivos, respectivamente y por las siguientes subescalas: padres, escuela, sexual, social, emoción y apariencia personal. Pero, como lo demuestra la tabla 19 el orden de las subescalas varia en cada una de las tres escalas de atribución, pues siguen el orden original en que se presentaron en los respectivos análisis factoriales.

Con relación a los alphas de Cronbach encontrados se verifica que en la Escala Familia la subescala emoción presenta un alpha inferior a 0.60, así como las subescalas apariencia personal y emoción, en la escala Amigos o Novio (a).

Aún tomando en cuenta que un alpha aceptable debe de ser de 0.60 o más (Nunnaly, 1978), para el presente estudio se consideraron aceptables los alphas alcanzados. Pero, se recomienda que en estudios posteriores se incremente el número de reactivos de aquellas escalas cuyo alpha es inferior a 0.60, con la finalidad de aumentar la confiabilidad de las mismas.

Medias, Desviaciones y normas de las escalas.

La distribución de los puntajes obtenidos por los sujetos en cada una de las subescalas de atribución a la Familia, Amigos o Novio (a) y Suerte o Dios fue obtenida a través del cálculo de las medias y desviaciones estándar de cada subescala. Los resultados del presente análisis son presentados en la tabla 20.

Tabla 20

MEDIAS Y DESVIACIONES DE LAS SUBESCALAS DE ATRIBUCION A LA FAMILIA, AMIGOS O NOVIO (A) Y SUERTE O DIOS

	Subescala	\bar{X} real	DS	Puntaje Mínimo	Puntaje Máximo	\bar{X} teórica	% de arriba de la X
FAMILIA	Padres	17.47	3.92	12	24	18	46.25
	Escuela	15.49	2.86	12	24	18	42.29
	Sexual	10.33	1.66	9	18	13.5	34.03
	Social	5.98	1.22	5	10	7.5	52.43
	Emoción	8.92	1.58	7	14	10.5	52.92
	Apariencia personal	3.95	1.03	3	6	4.5	55.14
	AMIGOS O NOVIO (A)	Padres	9.97	1.28	9	18	13.5
Escuela		12.59	2.45	10	20	15	41.60
Sexual		18.70	3.52	14	28	21	46.39
Social		7.01	1.57	5	20	12.5	58.06
Emoción		7.26	1.33	6	12	9	35.49
Apariencia personal		3.56	0.87	3	6	4.5	35.91
SUERTE O DIOS		Padres	9.72	1.51	9	18	13.5
	Escuela	12.70	2.18	11	22	16.5	44.45
	Sexual	13.16	2.59	11	22	16.5	34.65
	Social	5.61	1.02	5	10	7.5	34.94
	Emoción	9.28	1.91	6	12	9	41.67
	Apariencia personal	4.48	0.88	4	8	6	30.00

Es oportuno recordar que para cada una de las tres instancias - el número 2 significa Si y el número 1 significa No (o sea presencia o ausencia de atribución, respectivamente).

Tomando en cuenta que en la tabla 20 estan indicadas las me dias y desviaciones estándar de las subescalas de las tres instancias de atribución, se reportará por separado los resultados obtenidos

en cada una de ellas.

Conforme se puede observar en la instancia de atribución a la Familia, las subescalas apariencia personal, emoción y social -- son las que concentran el mayor porcentaje de sujetos que efectuaran atribuciones. O sea más del 50% de los sujetos atribuyen a la Familia el control de las situaciones cotidianas en los aspectos relacionados con la apariencia personal (55.1%) con las emociones (52.9%) y con las relaciones sociales (52.4%).

Inversamente el menor porcentaje de sujetos atribuyen a la familia el control de las relaciones heterosexuales (34%), o sea más de 60% de los sujetos se atribuyen a si mismos el control de las situaciones en este campo. También se observa que más del 50% de los sujetos atribuyen a sí mismos el control de las relaciones con los padres y el control de las situaciones escolares pues solamente 46.2% y 42.3% respectivamente, atribuyen a la Familia el referido control.

Al comparar la media teórica con la media real se observa que en la dimensión padres es donde más se aproximan las dos medias.

En la instancia de atribución a los Amigos o Novio (a) se observa que un gran porcentaje de sujetos atribuye a ellos el control de las relaciones sociales (58%) y de las relaciones con los padres (57.6%).

Por otra parte, menos del 50% de los sujetos atribuyen a los Amigos o Novio (a) el control de las situaciones heterosexuales -- (46.4%), de las situaciones escolares (41.6%) de la apariencia per

sonal (35,9%) y de las emociones (35,5%); siendo que en estas dos últimas dimensiones es donde se verifica el menor porcentaje de atribución a esta instancia,

En la instancia Suerte o Dios se verifica que en todas las dimensiones más del 50% de los sujetos atribuyen a si mismo el control de las situaciones cotidianas. En la dimensión padres es donde se observa el menor porcentaje de sujetos (29.2%) que atribuye el control a la Suerte o a Dios.

En relación a las medias se observa que la dimensión emoción presenta la media más alta (9,28) siendo inclusive superior a la media teórica (9.0),

Intercorrelación entre las subescalas de atribución.

La relación existente entre las subescalas de cada una de las tres escalas de atribución: Familia, Amigos o Novio a) y Suerte o Dios, fue obtenida a través del análisis de correlación de Pearson (tabla 21),

Tabla 21

COEFICIENTES DE CORRELACION DE LAS SUBESCALAS DE ATRIBUCION; FAMILIA
AMIGOS O NOVIO (A) Y SUERTE O DIOS

(Pearson-r)

	PADRES	ESCUELA	SEXUAL	SOCIAL	EMOCIONAL	APARIENCIA PERSONAL
FAMILIA	PADRES					
	ESCUELA	.31				
	SEXUAL	.08*	.26			
	SOCIAL	.14	.27	.25		
	EMOCION	.10	.27	.27	.21	
	APARIENCIA PERSONAL	.24	.33	.27	.25	.19
AMIGOS O NOVIO (A)	PADRES					
	ESCUELA	.28				
	SEXUAL	.22	.25			
	SOCIAL	.34	.16	.44		
	EMOCION	.24	.23	.36	.27	
	APARIENCIA PERSONAL	.24	.25	.38	.27	.24
SUERTE O DIOS	PADRES					
	ESCUELA	.41				
	SEXUAL	.42	.47			
	SOCIAL	.36	.36	.44		
	EMOCION	.33	.52	.47	.35	
	APARIENCIA PERSONAL	.32	.48	.43	.38	.43

* p= 0.001

en todos los demás casos p=0.000

Tabla 22
 COEFICIENTES DE CORRELACION DE LAS SUBESCALAS DE ATRIBUCION; FAMILIA,
 AMIGOS O NOVIO (A) Y SUERTE O DIOS, POR SEXO
 (Pearson-r)

		PADRES		ESCUELA		SEXUAL		SOCIAL		EMOCION		APAR. personal
Padres												
FAMILIA	Escuela	H	M									
	Sexual	.32	.30	N.S.								
	Social	.04	.15	H	M							
	Emoción	.13	.15	.23	.29	H	M					
	Apariencia personal	.13	.09*	.24	.30	.22	.27	H	M			
		.13	.25	.31	.24	.22	.26	.20	.20	H	M	
		.24	.25	.30	.36	.25	.30	.25	.25	.21	.17	
		PADRES		ESCUELA		SEXUAL		SOCIAL		EMOCION		APAR. PERSONAL
Padres												
AMIGOS O NOVIO (A)	Escuela	H	M									
	Sexual	.28	.27	H		M						
	Social	.19	.23	.21	.26	H	M					
	Emoción	.27	.41	.13	.18	.45	.43	H	M			
	Apariencia personal	.24	.23	.17	.27	.33	.35	.28	.26	H	M	
		.23	.24	.22	.26	.37	.38	.27	.28	.20	.27	
		PADRES		ESCUELA		SEXUAL		SOCIAL		EMOCION		APAR. PERSONAL
Padres												
SUERTE O DIOS	Escuela	H	M									
	Sexual	.41	.42	H		M						
	Social	.43	.42	.48	.45	H	M					
	Emoción	.38	.36	.36	.36	.46	.42	H	M			
	Apariencia personal	.31	.35	.52	.53	.50	.44	.35	.35	H	M	
		.33	.32	.49	.49	.42	.45	.37	.40	.43	.43	

(n= 720 hombres y 720 mujeres)

* p<0.01

N.S. no significativo

En todos los demás casos p=0.000

Gran parte de las correlaciones se mantuvieron bastante similares en peso y dirección (todas positivas) a través de los sexos en las subescalas de atribución.

En las escalas Familia y Amigos, o Novio (a) se observaron mayores diferencias por sexo que en la escala Suerte o Dios.

En la escala Familia la mayor diferencia se verificó en la correlación entre las subescalas padres y sexual, encontrándose una correlación más baja para hombres (.04) que para mujeres (.15).

En la escala Amigos o Novio (a) la mayor diferencia se presentó entre las subescalas padres y social, en donde también se observó una correlación más baja para hombres (.27) que para mujeres (.41).

6.2.3. Diferencias por sexo en las subescalas de atribución a la Familia, Amigos o novio (a) y Suerte o Dios.

Para verificar si las diferencias por sexo eran significativas se realizaron pruebas t de Student por escalas. Los resultados son presentados en las tabla 23.

Conforme demuestra la tabla 23 en la instancia de atribución a la Familia las diferencias por sexo no son significativas en las subescalas escuela y apariencia personal, pero sí son significativas en las demás: sexual y emoción ($p < 0.0001$), padres ($p < 0.01$) y social ($p < 0.05$).

En la instancia de atribución a los Amigos o novio (a) las diferencias por sexo son significativas en todas las dimensiones: escuela, sexual y emoción ($p < 0.001$), social y apariencia

Tabla 23

DIFERENCIAS POR SEXO EN LAS SUBESCALAS DE ATRIBUCION A LA FAMILIA,
AMIGOS O NOVIO (A) Y SUERTE O DIOS

Subescala	Médias		Dev. Estándar		Valor T	Nivel de significación	
	H	M	H	M			
FAMILIA	PADRES	0.33	0.32	1.48	1.43	2.76	**
	ESCUELA	0.24	0.23	1.29	1.29	0.04	N.S.
	SEXUAL	0.15	0.20	1.10	1.19	-9.26	***
	SOCIAL	0.24	0.25	1.18	1.21	-2.01	*
	EMOCION	0.21	0.24	1.24	1.30	-5.07	***
	APARIENCIA PERSONAL	0.34	0.35	1.31	1.32	-0.54	N.S.
AMIGOS O NOVIO (A)	PADRES	0.15	0.13	1.12	1.10	2.51	*
	ESCUELA	0.25	0.23	1.29	1.22	5.41	***
	SEXUAL	0.26	0.23	1.39	1.28	7.87	***
	SOCIAL	0.31	0.32	1.42	1.38	2.78	**
	EMOCION	0.23	0.20	1.24	1.17	6.02	***
	APARIENCIA PERSONAL	0.29	0.28	1.21	1.16	3.02	**
SUERTE O DIOS	PADRES	0.15	0.18	1.07	1.08	-1.24	N.S.
	ESCUELA	0.19	0.20	1.17	1.17	-0.65	N.S.
	SEXUAL	0.24	0.23	1.20	1.19	1.41	N.S.
	SOCIAL	0.21	0.19	1.13	1.11	1.95	*
	EMOCION	0.27	0.27	1.33	1.32	0.39	N.S.
	APARIENCIA PERSONAL	0.23	0.20	1.13	1.11	2.02	*

Nº de casos 1440 (720 hombres y 720 mujeres)

* $p < 0.05$

** $p < 0.01$

*** $p < 0.001$

N.S. No significativa

personal ($p < 0.01$) y padres ($p < 0.05$).

En la instancia Suerte o Dios, al contrario no se verifican diferencias significativas por sexo en la mayoría de las subescalas padres, escuela, sexual y emoción. Las diferencias por sexo son significativas sólo en las subescalas apariencia personal ($p < 0.05$) y social ($p = 0.05$).

Además de estos resultados los datos demuestran que los hombres atribuyen más que las mujeres:

- a la familia: el control de la relación con los padres ($p < 0.01$);
- a los amigos o novio (a): el control de las situaciones escolares, de las relaciones heterosexuales, de las emociones ($p < 0.001$), de las relaciones sociales y de la apariencia personal ($p < 0.01$);
- a la Suerte o Dios el control de las relaciones sociales y de la apariencia personal ($p < 0.05$).

Las mujeres atribuyen más que los hombres:

- a la familia; el control de las relaciones heterosexuales, de la emoción ($p < 0.001$) y de las relaciones sociales ($p < 0.05$).
- a los amigos o novio (a); el control de las relaciones con los padres ($p < 0.05$).

6.3 Escala de depresión

6.3.1. Definición e Instrumento.

Definida la depresión como la sensación de tristeza, pérdida del humor, reducción de respuestas voluntarias, pasividad, sensación de incapacidad y desesperanza, la intensidad de la depresión fue medida por una escala tipo Likert (resultante del estudio piloto 1).

La escala de depresión contiene 28 reactivos cuyas opciones de respuesta varían en un continuo de nada frecuentemente hasta muy frecuentemente (5).

6.3.2. Análisis Estadístico.

Discriminación.

Para verificar el poder de discriminación de los reactivos se obtuvieron frecuencias por ítem, para cada una de las cinco opciones. Posteriormente se dividió la muestra en dos mitades en base a la mediana (50% altos y 50% bajos) y se realizó la comparación de los grupos a través de la prueba *t* de Student. Esta dio $p < 0.001$ entre los grupos, para todos los reactivos. El mismo procedimiento fue utilizado para los 25% más bajos y los 25% más altos y los resultados fueron idénticos.

Validez de Constructo.

La validez de constructo del instrumento fue obtenida a través del análisis factorial. Se sometieron los datos a rotación obliqua, pues tomando en consideración la definición conceptual, esperabase que los reactivos conformaran dimensiones correlacionadas de depresión (Tabla 24).

Tabla 24

FACTORES INICIALES Y RESPECTIVOS VALORES DE DEPRESION

FACTOR	VALORES PROPIOS	PCT VARIANZA	PCT ACUMULADO
1	6.45054	59.9	59.9
2	1.89055	17.5	77.4
3	1.21786	11.3	88.7
4	0.70781	6.6	95.3
5	0.51149	4.7	100.0

El análisis obliquo reporto tres factores con valores propios superiores a 1.00, los cuales explican el 88.7 de la varianza total de la prueba. Sin embargo, por su claridad conceptual y con la finalidad de incrementar la confiabilidad del instrumento se optó por incluir el cuarto factor, con valor propio de 0.71 explicando ahora el 95.3 de la varianza total de la prueba. Además los cuatro factores seleccionados son conformados por reactivos con pesos factoriales superiores a 0.30.

Se obtuvieron 19 reactivos que miden cuatro dimensiones de la depresión denominadas: confrontación, desesperanza, confianza en sí mismo e interacción personal. Las subescalas o dimensiones de la depresión son así definidas:

Confrontación: motivación que demuestran los sujetos para superar activamente los problemas o dificultades propias, o reducción en la iniciación de respuestas debido a la pasividad.

Desesperanza: reducción del humor a través de la manifestación de tristeza, soledad, tensión, ansiedad y pesimismo, o alegría, tranquilidad y optimismo.

Confianza en sí mismo: manifestación de seguridad personal y alta autoestima, o inseguridad y baja autoestima.

Interacción personal: timidez o dificultad en interactuar otras personas, reducción de la agresividad y de la competencia, o bien como es obvio, lo contrario.

Los reactivos que describen estas dimensiones son presentados en la tabla 25.

Tabla 25

ANALISIS FACTORIAL DE LA ESCALA DE DEPRESION

PREG.	REACTIVOS Subescala CONFRONTACION	ROTACION OBLICUA PESOS FACTORIALES			
		I	II	III	IV
3	Siento que me doy por vencido cuando las cosas salen mal.	.79	.02	-.03	-.08
12	Me doy por vencido cuando tengo un problema	.71	-.03	-.05	-.01
20	Me desanimo con facilidad	.40	.25	-.01	.02
8	Dejo de hacer cosas porque dudo de mi habilidad	-.36	-.00	.09	.31
<hr/>					
PREG.	REACTIVOS Subescala DESESPERANZA				
22	Me siento deprimido	.02	.83	-.09	-.02
15	Tengo periodos de depresión	-.02	.80	-.05	-.00
13	Me siento triste	.02	.75	-.06	.01
19	Aún cuando esté con gente me siento solo	-.04	.47	.01	.07
14	Siento que las dificultades se me juntan tanto que no puedo sobreponerme	.29	.46	-.03	.07
16	Me siento tenso y ansioso cuando creo que otros no me aprueban	.04	.41	.01	.14
<hr/>					
PREG.	REACTIVOS Subescala CONFIANZA EN SI MISMO				
24	Me gusta enfrentar situaciones nuevas y que significan un reto	-.03	.03	.70	.00
25	Siento que puedo tomar decisiones con mucha facilidad	.08	-.08	.67	-.11

TABLA 25 (Continuación).

26	Tengo mucha confianza en mi mismo	.02	-.17	.62	.09
23	Me describiría como una persona de personalidad fuerte	-.09	.05	.38	-.02
<hr/>					
PREG.	REACTIVOS Subescala INTERACCION PERSONAL				
6	Es difícil para mí empezar una conversación con extraños	-.09	.01	-.01	.69
10	Cuando estoy con un grupo no sé de qué platicar	-.03	.04	.01	.70
11	Me apena dar mi opinión frente a un grupo	.17	-.04	-.05	.50
4	Encuentro que es difícil defender mis derechos porque soy muy reservado	.09	.00	-.07	.40
5	Me dominan en una discusión	.06	-.02	-.02	.33

Confiabilidad.

La consistencia interna de cada una de las dimensiones de depresión fue obtenida por medio del alpha de Cronbach, encontrándose los siguientes coeficientes:

CONFIABILIDAD POR SUBESCALA

FACTOR	NOMBRE	No. ITEMS	ALPHA
1	CONFRONTACION	4	0.75
2	DESESPERANZA	6	0.83
3	CONFIANZA EN SI MISMO	4	0.70
4	INTERACCION PERSONAL	5	0.73

En cuanto a la consistencia interna de las subescalas se pueden reportar como buenos los alphas de Cronbach encontrados, ya que según Nunnally (1978) un alpha igual o superior a 0.60 es un indicador aceptable de consistencia interna. Además, los reac

tivos que componen las subescalas son representativas del constructo de depresión, en las distintas dimensiones abordadas.

Medias, desviaciones y normas de las escalas.

Para verificar la distribución de los puntajes en cada una de las subescalas de depresión, se calcularon las medias y desviaciones estándar para cada una de ellas (véase Tabla 26).

Es oportuno aclarar que -dado que una subescala de la prueba es positiva y las otras son negativas- para cualquier de los procedimientos estadísticos utilizados, se recodificaron los reactivos de la subescala de confianza en sí mismo, de manera que para todos los reactivos de depresión el número cinco significa el máximo grado de depresión (o sea, que los síntomas depresivos ocurren con mucha frecuencia). Así, puntajes altos significan baja confrontación, alta desesperanza, baja confianza en si mismo y baja interacción personal.

Tabla 26

MEDIAS Y DESVIACIONES DE LAS SUBESCALAS DE DEPRESION

Subescala	\bar{X} real	DS	puntaje mínimo/máximo	\bar{X} teórica	% de Ss arriba de la \bar{X}
CONFRONTACION	8.49	2.89	4-20	12	47.2
DESESPERANZA	14.21	4.50	6-30	18	43.6
CONFIANZA EN SI MISMO	12.90	3.07	4-20	12	57.8
INTERACCION PERSONAL	11.97	3.82	5-25	15	53.3

Como demuestra la tabla 26 en la subescala Confianza en si mismo es donde se encuentra el mayor número de sujetos (57.8%) -- con altos puntajes en esta área de la depresión. Esto significa

que demuestran poca seguridad personal y muy baja autoestima.

Además, se observa que en esta dimensión la media real es más alta que la media teórica, demostrando que los sujetos reflejan una confianza en si mismos inferior a lo que teóricamente se podría esperar.

En la dimensión interacción personal también se verifica un gran número de sujetos (53.3%) con altos puntajes en este campo, lo que demuestra que más de 50% de la muestra presenta dificultad en interactuar con otras personas.

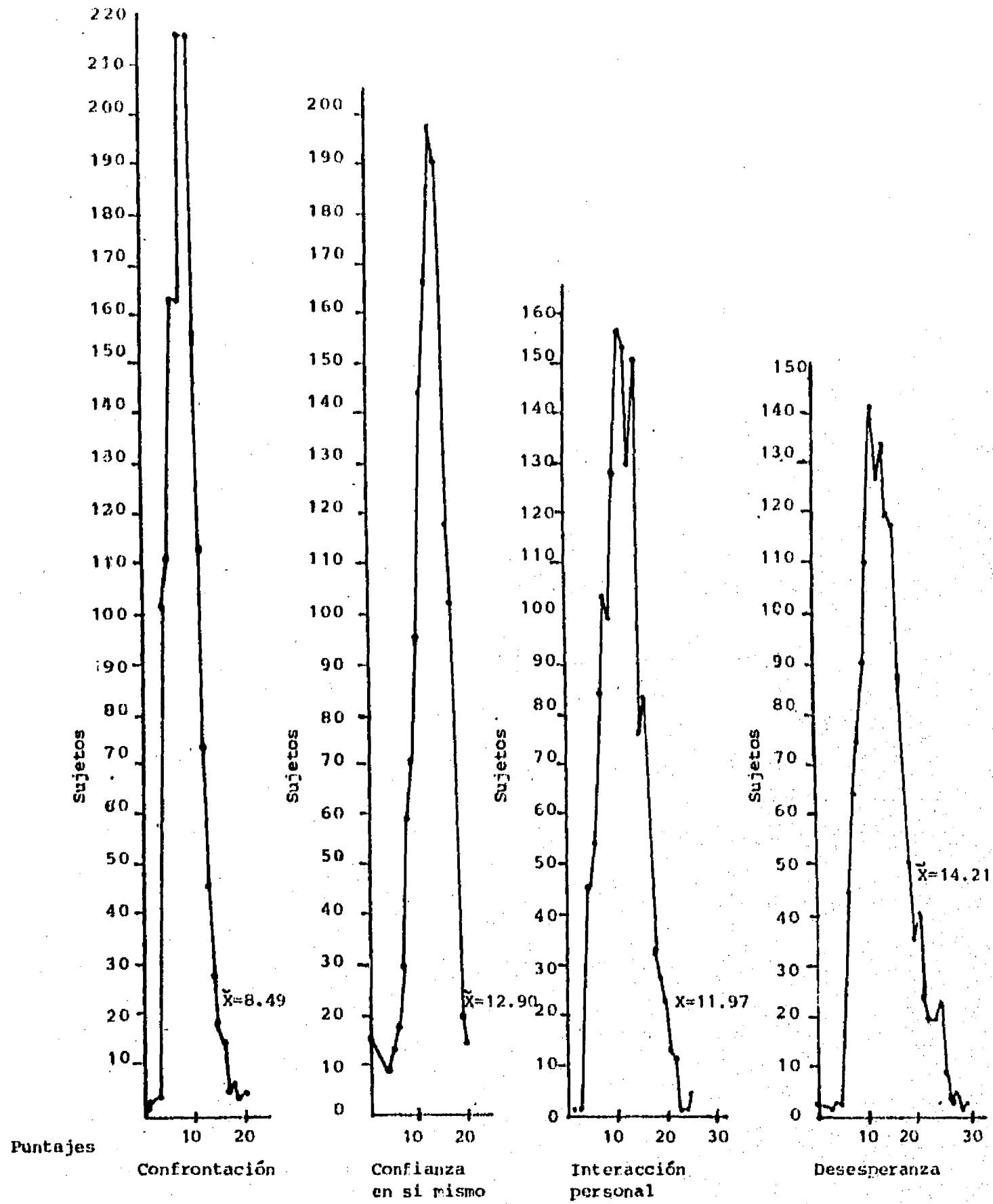
En las dimensiones confrontación y desesperanza, al contrario, es donde se producen las medias más bajas, así como el menor porcentaje de sujetos con altos puntajes en estas áreas de depresión. Así, solamente 47.2% de los sujetos presentan baja motivación para superar los propios problemas y 46.3% demuestran alta desesperanza.

Para observar mejor la distribución de los puntajes alcanzados por los sujetos en cada una de las subescalas de depresión se presentan gráficas a partir de las frecuencias obtenidas (página 149).

A través de las gráficas se observa que las subescalas muestran un gran número de sujetos cuyos puntajes se concentran alrededor de la media, y no presentan una distribución totalmente normal.

En las subescalas confrontación, desesperanza y confianza en si mismo, más de 70% de los sujetos (79%, 75% y 71%, respectivamente) se encuentran entre la media y más una y menos una desvia

DISTRIBUCION DE FRECUENCIA DE LAS SUBESCALAS DE DEPRESION



ción estándar, lo que torna la curva leptocúrtica.

En la subescala interacción personal es donde se verifica una mejor distribución (o sea, una mayor aproximación a una curva normal), ya que aquí solo 69% de los sujetos se encuentra entre la media y una desviación estándar hacia la derecha y hacia la izquierda.

Intercorrelación entre las subescalas de depresión.

Se realizaron análisis de correlación de Pearson (Tablas 27 y 28), para verificar la relación existente entre las subescalas de depresión, así como la influencia que pudiera tener el sexo del sujeto sobre las mismas.

Tabla 27

COEFICIENTES DE CORRELACION DE LAS SUBESCALAS DE DEPRESION (Pearson-r)

	CONFRONT.	DESESP.	CONF. EN SI MISMO	INTER. PERSONAL
CONFRONTACION				
DESESPERANZA	.45			
CONF. EN SI MISMO	.24	.13		
INTERACCION PERSONAL	.45	.36	.25	

En todos los casos $p=0.001$

Tabla 28
COEFICIENTES DE CORRELACION DE LAS SUBESCALAS DE DEPRESION POR SEXO (Pearson-r)

	CONFRONT.		DESESP.		CONF. EN SI MISMO		INTER. PERSONAL
CONFRONTACION							
DESESPERANZA	H	M					
	.47	.43					
CONF. EN SI MISMO			H	M			
	.23	.25	.12	.13			
INTERACCION PERSONAL					H	M	
	.48	.44	.42	.32	.21	.29	

No. de casos: 1440 (720 Hombres y 720 Mujeres)
En todos los casos $p=0.001$

No se encontraron correlaciones muy altas en las subescalas. Estas también se mantuvieron bastante similares en peso, a través de los sexos. En cualquier de los casos las correlaciones más bajas se verifican entre la subescala de confianza en si mismo y las demás subescalas de depresión.

Además de las correlaciones por subescalas de depresión se efectuaron correlaciones de las variables sociodemográficas con las subescalas de depresión y por el total de depresión demostrado por los sujetos. Los resultados son presentados en la tabla - 29.

Tabla 29
COEFICIENTES DE CORRELACION DE LAS VARIABLES SOCIODEMOGRAFICAS POR LAS SUBESCALAS DE DEPRESION Y POR EL TOTAL DE DEPRESION (Pearson-r)

	CONFRONT.	DESESP.	INTERAC. PERSONAL	CONF. EN SI MISMO	DEPRESION TOTAL
ESCUELA	-.02	-.01	-.04	-.04	-.04
ESCOLARIDAD	-.02	.06	-.05	-.05	.00
SEXO	.09	.10	.06	-.06	.08
EDAD	.01	.06	-.01	-.03	.03
EDUC. PADRE	-.08	-.09	-.12	-.13	-.14
EDUC. MADRE	-.11	-.10	-.14	-.14	-.16

Nº de casos 1434 (716 Hombres y 718 mujeres).

Aún verificandose correlaciones bajas entre las variables sociodemográficas y las subescalas de depresión y de aquellas por el total de depresión presentada por los sujetos, el nivel de significancia entre las correlaciones de las variables sexo, educación del padre y educación de la madre por depresión total o por subescalas fue significativo ($p=0.001$).

No obstante las correlaciones por el tamaño de la muestra (1434 sujetos) resulten significativas, explican muy poco de la varianza. Además, Elorza (1987) considera que una correlación - de 0.19 a 0.10 es muy debil y que abajo de 0.10 es nula o inexistente. Por estas razones no se considera necesario hablar más de esta tabla.

Pero, se recomienda que se analice adecuadamente los nuevos datos cuando se aplique el instrumento de depresión a diferentes grupos de edades o con otros sujetos.

6.3.3. Diferencias por sexo en las subescalas de Depresión.

Para conocer las diferencias por sexo se realizaron pruebas t de Student por subescalas, cuyos resultados son presentados en la Tabla 30.

Tabla 30

DIFERENCIAS POR SEXO EN LAS SUBESCALAS DE DEPRESION

SUBESCALAS	MEDIAS		DESVIACION ESTANDAR		VALOR t	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
	H	M	H	M		
CONFRONTACION	2.10	2.23	0.67	0.64	-3.68	***
DESESPERANZA	2.28	2.45	0.73	0.76	-4.30	***
CONFIANZA EN SI MISMO	3.27	3.18	0.77	0.76	2.44	*
INTERACCION PERSONAL	2.43	2.41	0.71	0.71	0.57	N.S.

Nº de casos 1434 (716 Hombres y 718 mujeres).

*** $p < 0.001$

* $p < 0.05$

N.S. No significativa.

Los resultados revelaron que las diferencias por sexo son significativas en las subescalas confrontación, desesperanza -- ($p < 0.001$) y confianza en si mismo ($p < 0.05$), pero no son significativas en la subescala interacción personal.

Además se verifica que las mujeres presentan significativamente menor confrontación, mayor desesperanza ($p < 0.001$) y menor confianza en si mismas ($p < 0.05$) que los hombres. Estos a su vez demuestran menos depresión que las mujeres. Sin embargo, en términos de interacción personal no se observa diferencias significativas por sexo.

Tales resultados hacen recomendable tomar en cuenta las diferencias por sexo al utilizar la escala de depresión, particularmente en lo que respecta a las áreas de confrontación y desesperanza.

6.4 Escalas padre y madre

6.4.1 Definición e Instrumentos.

La actitud de los padres en relación a los hijos fue definida como la manera como los sujetos perciben que el padre y la madre los han tratado regularmente.

Para medir la actitud se elaboraron adjetivos bipolares, que describen maneras de proceder, democráticas o autoritarias. Para esto se empleó el método del diferencial semántico, con dos escalas: una para el padre y otra para la madre (cuyas puntuaciones varían de 1 al 5).

6.4.2. Análisis estadístico.

Discriminación.

Al igual que con todas las escalas anteriores el poder de discriminación de los adjetivos fue analizado a través de las frecuencias por ítem para cada una de las cinco opciones de respuesta. Posteriormente se aplicó la prueba *t* de Student y se encontraron diferencias significativas ($p < 0.001$) entre los grupos (50% altos y 50% bajos; 25% más altos y 25% más bajos) para todos los reactivos en ambos análisis.

Validez de constructo

Los adjetivos que describen el padre y la madre fueron sometidos a un análisis factorial con rotación oblicua, pues se esperaba encontrar correlación entre los factores.

En la tabla 31 se reportan los factores con valores propios superiores a 1.00, de las escalas Padre y Madre.

Tabla 31

FACTORES INICIALES CON VALORES PROPIOS MAYORES A 1.00 DE LAS ESCALAS PADRE Y MADRE

ESCALA PADRE				ESCALA MADRE			
FACTOR	VALORES PROPIOS	PCT VARIANZA	PCT ACUMULADO	FACTOR	VALORES PROPIOS	PCT VARIANZA	PCT ACUMULADO
1	3.14160	34.9	34.9	1	3.12794	34.8	34.8
2	2.31106	25.7	60.6	2	2.30650	25.6	60.4

Tanto en la escala Padre como en la escala Madre se obtuvieron 2 factores con valores propios arriba de 1.00 y con pesos factoriales iguales o superiores a 0.30, los cuales explican respectivamente el 60.6 y el 60.4 de la varianza total de la prueba (Tablas 32 y 33).

Tabla 32

ANALISIS FACTORIAL DE LA ESCALA PADRE

Preg.	REACTIVOS Subescala PADRE AFECTIVO	ROTACION OBLICUA FACTORES	
		I	II
2	Accesible	.69	-.11
3	Amigable	.81	-.05
4	Responsable	.63	.28
5	Comprensivo	.83	-.01

Preg.	REACTIVOS Subescala PADRE AUTORITARIO	ROTACION OBLICUA FACTORES	
		I	II
1	Impositivo	-.29	.31
6	Exigente	.16	.68
7	Dominante	-.06	.76
9	Rígido	-.06	.72

Tabla 33
ANALISIS FACTORIAL DE LA ESCALA
MADRE

Preg.	REACTIVOS Subescala MADRE AFECTIVA	ROTACION OBLICUA FACTORES	
		I	II
2	Accesible	.69	-.13
3	Amigable	.86	-.06
4	Responsable	.71	.18
5	Comprensiva	.85	-.03

Preg.	REACTIVOS Subescala MADRE AUTORITARIA	ROTACION OBLICUA FACTORES	
		I	II
1	Impositiva	-.23	.30
6	Exigente	.17	.68
7	Dominante	-.02	.77
9	Rígida	-.05	.71

Confiabilidad.

La consistencia interna de cada una de las subescalas fue obtenida por medio del alpha de Cronbach, encontrándose los siguientes coeficientes:

CONFIABILIDAD DE LAS SUBESCALAS PADRE Y MADRE

FACTOR	NOMBRE	No. ITEMS	ALPHA
1	Padre Afectivo	4	0.85
2	Padre Autoritario	4	0.68
1	Madre Afectiva	4	0.82
2	Madre Autoritaria	4	0.69

Las escalas Padre y Madre quedaron conformadas por ocho reactivos, respectivamente y por las mismas subescalas: Padre --

Afectivo y Padre Autoritario; Madre Afectiva y Madre Autoritaria.

Las alphas de las subescalas padre y madre afectivo (a), así como de las subescalas padre y madre autoritario (a) también son muy similares y en todos los casos consideradas satisfactorias de acuerdo con Nunnaly (1978).

Médias, desviaciones y normas de las escalas.

La distribución de los puntajes en las subescalas Padre y Madre afectivo (a) y autoritario (a) fue analizada a través del cálculo de las medias y desviaciones estándar de cada una de ellas (véase tabla 34).

También en las escalas Padre y Madre se recodificaron todos los reactivos de modo que el número 5 significa el máximo grado de afectividad o de autoritarismo del padre y de la madre.

Tabla 34

MEDIAS DESVIACIONES DE LAS SUBESCALAS PADRE Y MADRE

Subescala	\bar{X} real	DS	puntaje mínimo/máximo	\bar{X} teórica
Padre Afectivo	15.34	5.12	4 - 20	.12
Padre Autoritario	12.94	4.35	4 - 20	.12
Madre Afectiva	17.57	4.18	4 - 20	.12
Madre Autoritaria	13.15	3.71	4 - 20	.12

Conforme lo demuestra la Tabla 33 las subescalas Padre y Madre Afectivo (a) presentan las medias mas altas, significando que los puntajes de afectividad son más altos que los puntajes de autoritarismo.

Además se observa también que todas las subescalas presentan una media real superior a la media teórica. Esto significa que en cualquiera de las subescalas se registra una distribución

normal, o sea el porcentaje de puntajes altos es muy superior al porcentaje de puntajes bajos.

Intercorrelación entre las subescalas padre y madre autoritario y democrático.

La relación existente entre las subescalas Padre y Madre Afectivo (a) y Padre y Madre Autoritario (a) y de estas por sexo, fue obtenida a través del análisis de correlación de Pearson (Tablas 35 y 36).

Tabla 35

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN DE LAS SUBESCALAS PADRE Y MADRE AFECTIVO Y AUTORITARIO (Pearson-r)

	Padre Afectivo	Padre Autoritario	Madre Afectiva	Madre Autoritaria
Padre Afectivo				
Padre Autoritario	.58			
Madre Afectiva	.47	.31		
Madre Autoritaria	.29	.41	.41	

En todos los casos $p=0.000$

Tabla 36

COEFICIENTES DE CORRELACION DE LAS SUBESCALAS PADRE Y MADRE AFECTIVO (a) Y AUTORITARIO (a) POR SEXO (Pearson-r)

	Padre Afectivo		Padre Autoritario		Madre Afectiva		Madre Autoritaria	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Padre Afectivo								
Padre Autoritario	.63	.53						
Madre Afectiva	.55	.38	.40	.21				
Madre Autoritaria	.34	.24	.45	.35	.54	.26		

No. de casos 1440 (720 Hombres y 720 Mujeres).

En todos los casos $p=0.000$

Las correlaciones entre las subescalas y sexo en todos los casos se presentan más altas para los hombres que para las mujeres.

6.4.3. Diferencias por sexo en las escalas Padres Afectivos y Padres Autoritarios

Se realizaron pruebas t de Student para conocer las diferencias por sexo, en términos de la percepción que tienen los adolescentes de la actitud afectiva o autoritaria de los padres.

Para efectuar este análisis se sumaron los valores a) de las variables padre y madre afectivo (a) y b) de las variables padre y madre autoritario(a), conformando así dos dimensiones: 'padres afectivos' y 'padres autoritarios', las cuales involucran respectivamente las características afectivas o autoritarias de ambos padres. Los resultados de este análisis son presentados en la Tabla 37.

Tabla 37
DIFERENCIAS POR SEXO EN LAS ESCALAS PADRES AFECTIVOS Y PADRES AUTORITARIOS

SUBESCALAS	MEDIAS		DESVIACION ESTANDAR		VALOR t	NIVEL DE SIGNIFICANCIA
	H	M	H	M		
Padres Afectivos	3.97	3.85	0.82	0.80	2.88	**
Padres Autoritarios	3.18	3.04	0.72	0.73	3.86	***

No. de casos 1422 (707 Hombres y 715 Mujeres)

*** $p < 0.001$

** $p < 0.01$

Los resultados demuestran que en lo que respecta a la percepción de los adolescente sobre la actitud afectiva o autoritaria de los padres, los varones presentan medias significativamente más altas que las mujeres ($p < 0.01$ y $p < 0.001$, respectivamente).

6.5 Análisis de regresión múltiple.

Para analizar el efecto y las magnitudes de los efectos de las distintas variables sociodemográficas y de la actitud de los padres sobre el control, atribución y depresión de los adolescentes, se realizaron una serie de análisis de regresión múltiple.

Los análisis de regresión se hicieron a través del método paso a paso, y a continuación se presentan los resultados de cada uno de los dieciocho análisis efectuados.

6.5.1. Primer paso: variable dependiente actitud de los padres.

El análisis de la actitud de los padres fue efectuada en tres etapas, con los análisis de regresión 1, 2 y 3.

En el primer análisis de regresión se consideró como variable dependiente la actitud de los padres en relación a los hijos (en las cuatro dimensiones: padre afectivo y autoritario; madre afectiva y autoritaria) vs. todas las variables sociodemográficas originales: sexo, edad, año de curso, número de hermanos, posición entre hermanos, escolaridad del padre y escolaridad de la madre.

Los resultados de este análisis indicaron que las variables independientes no son predictoras importantes de las variables tomadas como dependientes, pues explican una cantidad muy pe-

queña de la varianza de las mismas. En función de esto se decidió analizar la correlación, la varianza y la covarianza entre algunas de las variables sociodemográficas, las cuales podrían ser muy similares entre sí. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

variables	correlación (Pearson-r)	varianza/ covarianza
. Edad vs. año de curso	.68	.67
. Número de hermanos vs. posición entre hermanos	.74	3.35
. Escolaridad del padre vs. escolaridad de la madre	.59	1.08

Considerando la alta correlación y por ende la covarianza encontrada, se decidió sumar los valores de las variables: edad y año de curso (escolaridad); número de hermanos y posición que ocupa entre ellos (nº de hermanos) y escolaridad del padre y de la madre (educación de los padres), con la finalidad de conformar solo tres dimensiones en las que se contemplaran los aspectos citados. La variable sexo y estas nuevas variables sociodemográficas pasaron a ser utilizadas en todos los análisis de regresión subsecuentes.

Para el segundo análisis de regresión se volvió a considerar como variable dependiente la actitud de los padres (en sus -- cuatro dimensiones) y como variables independientes: sexo, escolaridad, número de hermanos y educación de los padres.

Los resultados del presente análisis tampoco resultaron -- significativos, ya que las variables sociodemográficas siguen explicando una cantidad muy pequeña de la actitud de los padres.

En virtud de estos resultados, se optó por estudiar también la correlación y la covarianza entre las dimensiones de las subescalas de actitud de los padres.

Considerando las correlaciones y covarianzas encontradas entre las subescalas: padre y madre afectivo (correlación 0.38, covarianza 0.53) y padre y madre autoritario (correlación 0.35, covarianza 0.38), se sumaron los valores de las variables 'afectivo' y de las variables 'autoritario', conformando ahora solamente dos dimensiones: padres afectivos y padres autoritarios.

En el tercer análisis de regresión se tomaron como variables dependientes las dos dimensiones de actitud de los padres: afectivos y autoritarios, y como independientes las variables sociodemográficas.

Como consecuencia de la unión de las variables, adoptada en esta tercera etapa del análisis, se constata que ahora sí las variables sociodemográficas se revelaron predictoras de las actitudes demostradas por los padres hacia sus hijos. Los resultados obtenidos son presentados en la Figura 1, indicada a continuación.

Figura 1 - MODELO TEORICO DE LAS VARIABLES EXPLICATIVAS DE LA ACTITUD DE LOS PADRES

VARIABLES SOCIODEMOGRAFICAS VSD	- Educación Padres _____	.013*	Padres Afectivos
	- Escolaridad _____	.010*	
	- Sexo _____	.007*	
	- No. de Hermanos _____	.00 N.S.	
	- Sexo _____	.030%	Padres Autoritarios
	- Educación Padres _____	.002 N.S.	
	- No. de Hermanos _____	.001 N.S.	
	- Escolaridad _____	.00 N.S.	
		.013	

* p<0.01
N.S. No significativa

En la Figura 1 se observa que las variables sociodemográficas contribuyen de manera más significativa para la actitud de los padres afectivos (3%) que para la actitud de los padres autoritarios (1.3%).

Cuando se considera a los padres afectivos como variable dependiente se observa que el número de hermanos es la única variable independiente que no agrega explicación a la varianza de 'afectividad' ($F=0.041$). Las demás variables aun presentando porcentajes distintos, contribuyen de manera significativa (educación de los padres: $r^2=.013$, $F=18.52$; $gl=1/1418$, $p<0.01$; escolaridad: $r^2=.010$, $F=14.60$, $gl=1/1418$, $p<0.01$; sexo: $r^2=.007$, $F=9.79$, $gl=1/1418$, $p<0.01$).

En el caso de los padres autoritarios solamente la variable sexo ejerce una contribución significativa para la explicación del 'autoritarismo' ($F=14.93$, $gl=1/1418$, $p<0.01$). Las demás variables independientes agregan una explicación mínima o nula a la variable dependiente (educación de los padres: $F=2.91$; número de hermanos: $F=0.39$ y escolaridad: $F=0.31$).

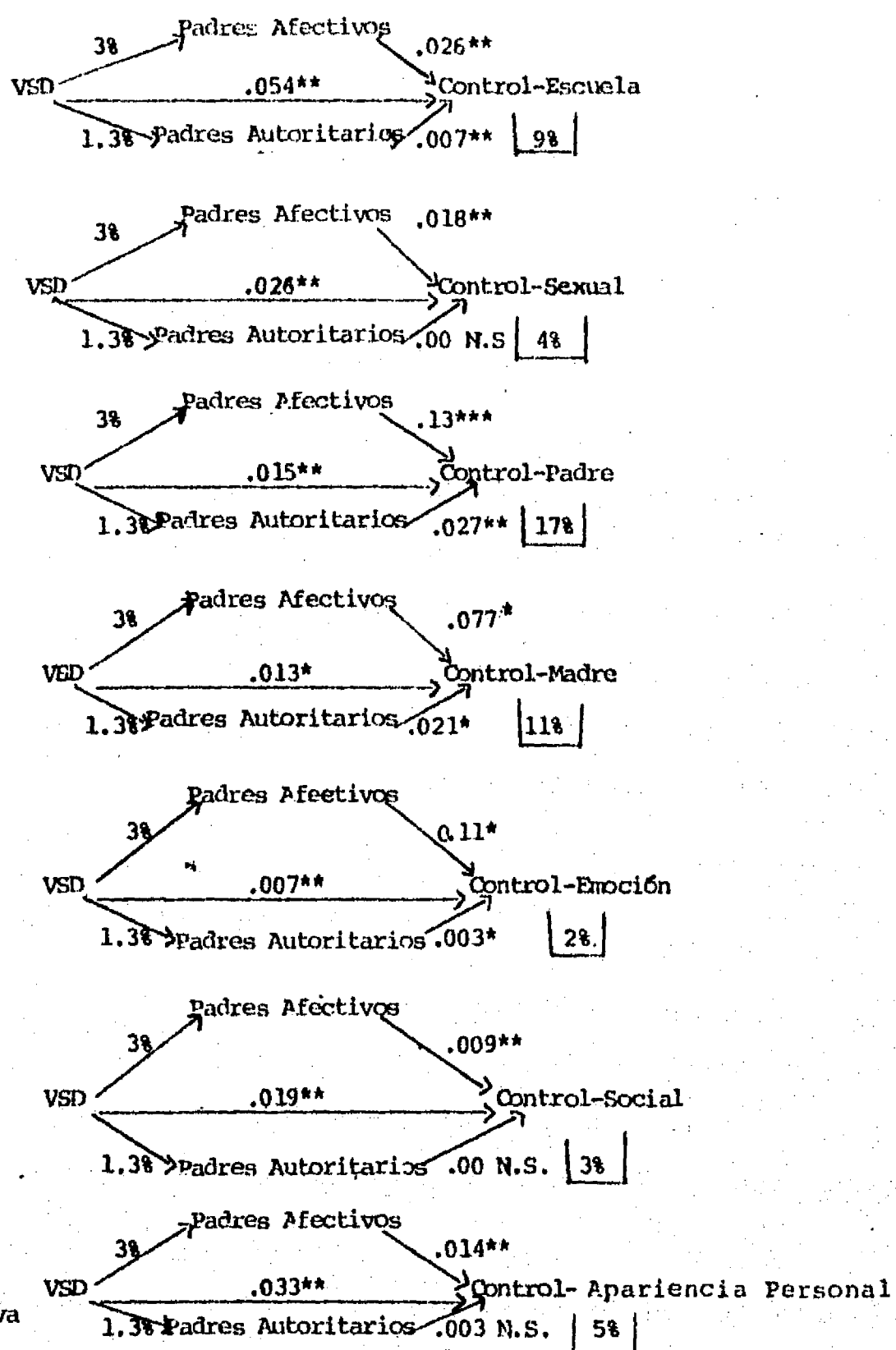
6.5.2. Segundo paso: variable dependiente control. Análisis de regresión del 4 al 10.

En la presente etapa del estudio se consideró como variable dependiente el control de los sujetos sobre distintas situaciones de lo cotidiano y como variables independientes la actitud de los padres y las variables sociodemográficas (VSD).

Se realizaron siete análisis de regresión contemplando individualmente cada una de las siguientes dimensiones del control:

Escuela, Sexual, Padre y Madre, Emoción, Social y Apariencia Personal. Los resultados obtenidos son presentados en la Figura 2.

Figura 2. MODELO TEORICO DE LAS VARIABLES EXPLICATIVAS DEL CONTROL.



* p<0.05
 ** p<0.01
 *** p<0.001
 N.S. No significativa

Los datos generales de la Figura 2 demuestran que en todas las áreas contempladas en el estudio, los padres afectivos contribuyen con un porcentaje de varianza significativamente más alto (en todos los casos $p < 0.01$ o $p < 0.001$) que los padres autoritarios ($p < 0.01$) en apenas dos dimensiones).

Las variables sociodemográficas (VSD) cuando consideradas individualmente no agregan explicaciones significativas a la varianza de control. Sin embargo, cuando tomadas en conjunto sí contribuyen de manera bastante significativa (en todos los casos $p < 0.01$). Por esta razón de aquí en adelante siempre se presentarán los resultados del conjunto de ellas.

Considerando que la contribución de las variables independientes es distinta para cada una de las dimensiones de control, se analizarán por separado los resultados de cada una de las áreas estudiadas.

Variable escuela: al considerar como variable dependiente el control de las situaciones escolares, se verifica que las VSD son las que más agregan explicación a la varianza del control en esta área ($r^2 = .054$, $F = 22.11$, $gl = 4/1396$, $p < 0.01$ apareciendo en segundo lugar los padres afectivos ($r^2 = .026$, $F = 47.94$, $gl = 1/1399$, $p < 0.01$ y por último los padres autoritarios ($r^2 = .007$, $F = 10.52$, $gl = 1/1399$, $p < 0.01$). Las variables independientes en su totalidad explican el 9% del control de las situaciones escolares.

Variable sexual: cuando se toma el control de las relaciones heterosexuales como variable dependiente se verifica que solamente las VSD y la variable padres afectivos son las que agregan

explicaciones significativas a la varianza del control en esta área (VSD; $r^2=.026$, $F=10.73$, $gl=4/1396$, $p<0.01$; padres afectivos: $r^2=.018$, $F=19.72$, $gl=2/1399$, $p<0.01$), ya que los padres autoritarios no ejercen ninguna contribución para el control de las situaciones en este campo ($r^2=.00$, $F=0.068$). En esta área las variables independientes explican el 4% del control.

Variable padre: en el control de las relaciones con el padre (variable dependiente) es donde las variables independientes presentan la mayor cantidad de contribución (17%). La variable padres afectivos es la que agrega la mayor explicación a la varianza ($r^2=.13$, $F=263.15$, $gl=1/1399$, $p<0.001$), apareciendo en segundo lugar padres autoritarios ($r^2=.027$, $F=44.71$, $gl=1/1399$, $p<0.01$) y por último las VSD ($r^2=.015$, $F=48.80$, $gl=4/1396$, $p<0.01$).

Variable madre: en el control de la relación con la madre (variable dependiente) también se verifica que las variables independientes padres afectivos ($r^2=.077$, $F=152.39$, $gl=1/1399$, $p<0.01$) y padres autoritarios ($r^2=.021$, $F=32.29$, $gl=1/1399$, $p<0.01$) son las que agregan el mayor porcentaje de varianza al control de esta situación. En tercer lugar aparecen las VSD ($r^2=.013$, $F=29.09$, $gl=4/1396$, $p<0.01$), explicando ahora un total de 11% del control que tienen los adolescentes al respecto de la relación con la madre.

Variable emoción: en la variable dependiente control de las propias emociones es donde se verifica la menor contribución de las variables independientes (2%). Los padres afectivos explican un 1.1% de la varianza ($F=20.61$, $gl=1/1399$, $p<0.01$), las VSD explican el .07 ($F=5.05$, $gl=4/1396$, $p<0.01$) y los padres autoritarios

explican solamente el .03 de la varianza del control en esta área ($F=4.19$, $gl=1/1399$, $p<0.05$).

Variable social: al considerar como variable dependiente el control de las relaciones sociales se observa que solamente -- las VSD ($r^2=.019$, $F=6.84$, $gl=4/1396$, $p<0.01$) y los padres afectivos ($r^2=.009$, $F=23.47$, $gl=1/1399$, $p<0.01$), son las variables independientes que contribuyen significativamente para la explicación del control en estas situaciones (3%) ya que los padres autoritarios no ejercen ninguna contribución ($r^2=.00$, $F=.055$).

Variable apariencia personal: en el control de la propia apariencia (variable dependiente) también se verifica una mayor contribución de las VSD ($r^2=.033$, $F=12.10$, $gl=4/1396$, $p<0.01$) en relación a las demás variables independientes. En segundo lugar aparecen los padres afectivos ($r^2=.014$, $F=23.47$, $gl=1/1399$, $p<0.01$) y finalmente los padres autoritarios agregando una explicación bastante pequeña ($r^2=.003$, $F=3.70$) y no significativa. Las variables independientes explican pues el 5% del control en esta dimensión.

Es interesante observar que no obstante varíe la cantidad de contribución de las variables independientes (a veces presentando contribuciones considerablemente pequeñas para la explicación de la varianza) en el control de las distintas dimensiones presentadas, asimismo mantienen un alto nivel de significancia ($p<0.05$ ó $p<0.01$). Esto quizás se deba al gran número de sujetos (1440) involucrados en el estudio, pues cuanto mayor es la cantidad de la población, mayor será la significancia que se podrá obtener.

6.5.3. Tercer paso variable dependiente atribución.
Análisis de regresión 11 al 14.

En los tres análisis de regresión efectuados en este caso se consideraron como variables dependientes las tres escalas de atribución: Familia, Amigos o Novio (a) y Suerte o Dios. Como variables independientes (para cada una de las situaciones) fueron tomadas las siguientes: el control de las situaciones (en sus siete dimensiones), la actitud de los padres (en dos dimensiones), y las variables sociodemográficas (VSD). Los resultados de estos análisis son presentados en la Figura 3 y serán reportados en la misma secuencia adoptada en los análisis de regresión.

Figura 3. MODELO TEORICO DE LAS VARIABLES EXPLICATIVAS DE LA ATRIBUCION

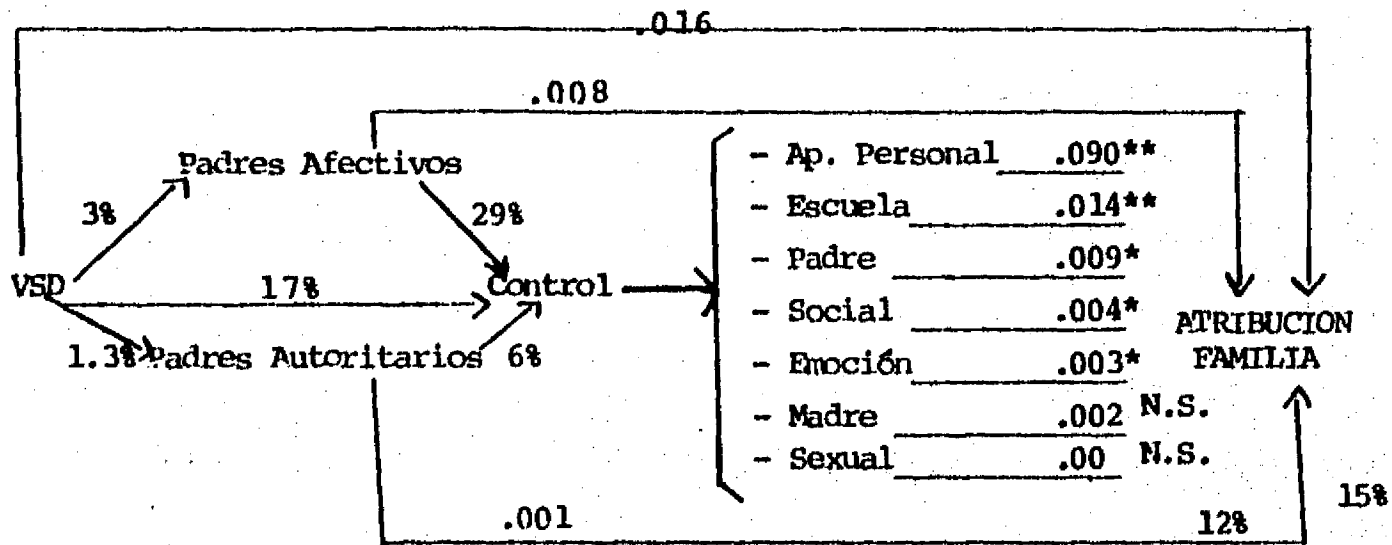
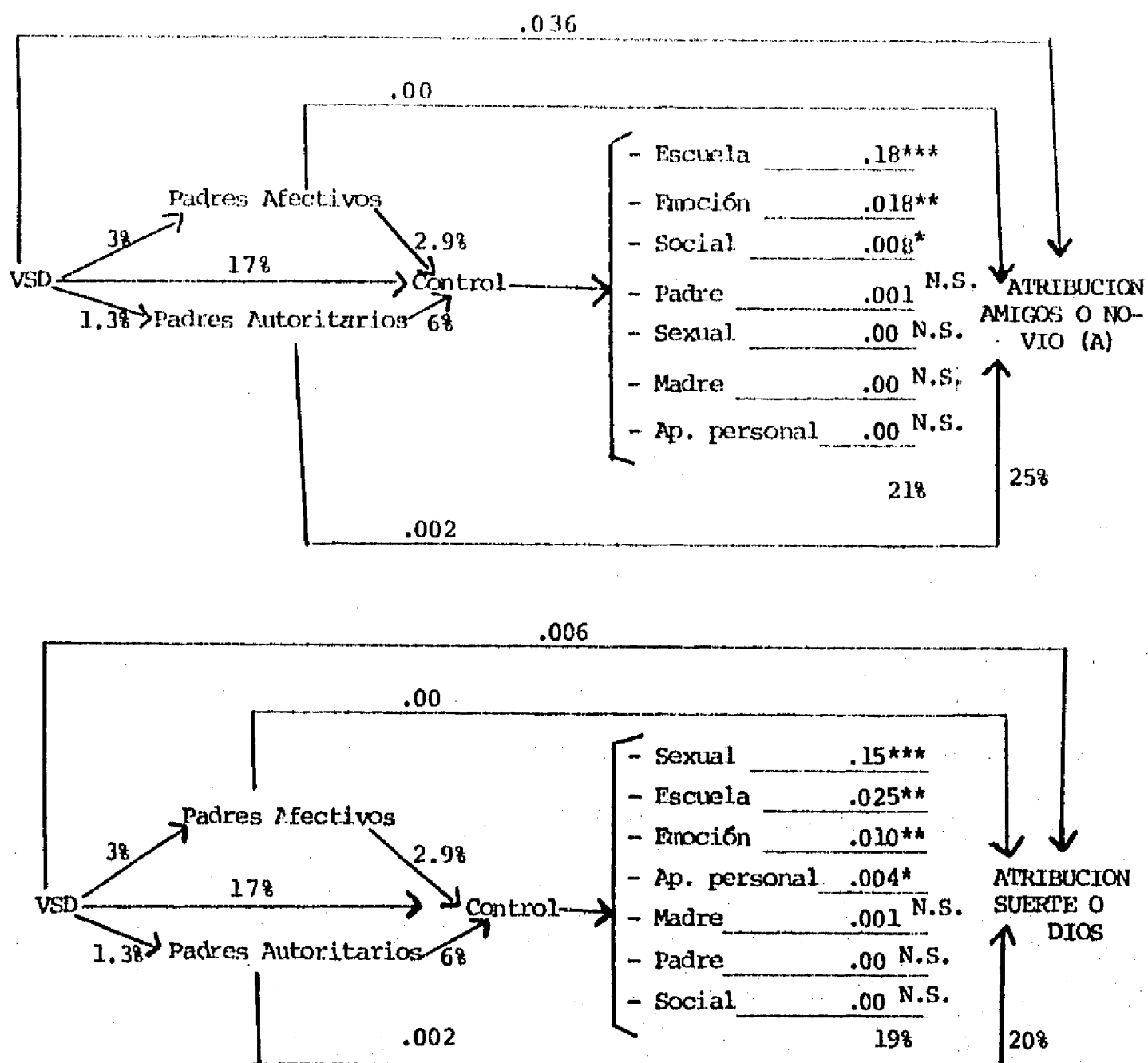


FIGURA 3 (Continuación)



*** p<0.001

** p<0.01

* p<0.05

N.S. No significativa

Como se puede observar las variables independientes explican un porcentaje muy significativo de la varianza en cada una de las tres áreas de atribución contempladas, o sea 15% a la Familia, -- 25% a los Amigos o Novio (a) y 20% a la Suerte o Dios. Además, - las variables o dimensiones de control debido a la propia naturaleza de la prueba- son las que en conjunto, más agregan explicación a la varianza de atribución en cualquiera de las tres áreas. En segundo lugar aparecen las variables sociodemográficas y por último los padres afectivos.

Considerando el gran número de variables involucradas en la presente etapa del estudio y la distinta contribución y significancia de cada una de ellas, se presentarán por separado los resultados obtenidos en las tres áreas de atribución.

Variable atribución a la Familia: Al considerar como variable dependiente la atribución a la Familia, se verifica que las siete dimensiones de control en conjunto son las variables independientes que más contribuyen para la explicación de la atribución en esta área (12%). Sin embargo, la contribución de cada una de las dimensiones de control es distinta, así como su significancia para la atribución y por esto serán relacionadas por orden de importancia: Apariencia personal: 9% ($r^2=.090$, $F=9.23$, $gl=1/13$ --- $p<0.01$); Escuela: 1.4% ($r^2=.014$, $F=7.78$, $gl=1/1399$, $p<0.01$) Padre: 09% ($r^2=.009$, $F=5.48$, $gl=1/1399$, $p<0.05$); Social: 04% ($r^2=.004$, --- $F=4.33$, $gl=1/1399$, $p<0.05$) y Emoción: 03% ($r^2=.003$, $F=4.36$, --- $gl=1/1399$, $p<0.05$).

Como es posible observar la apariencia personal y las situaciones escolares son las áreas de control que más agregan explica-

ción a la varianza de atribución a la Familia, siguiendo a ellas las dimensiones de la relación con el Padre, del control de las relaciones sociales y del control de las propias emociones. En la población estudiada (adolescentes de 15 a 19 años) el control de la relación con la madre y de las relaciones heterosexuales no constituyen elementos significativos para esta instancia de atribución ($F=2.63$ y $F=0.57$, respectivamente).

En relación a la actitud de los padres se observa que solamente los padres afectivos contribuyen de manera significativa para la atribución: 0.8% ($r^2=.008$, $F=6.82$, $gl=1/1399$, $p<0.01$), ya que los padres autoritarios agregan una explicación muy pequeña y consecuentemente no significativa ($F=1.91$).

Las variables sociodemográficas explican el 2% de la varianza de atribución a la Familia y al contrario de los padres, agregan una explicación significativa ($r^2=.016$, $F=18.55$, $gl=1/1396$, $p<0.01$).

Variable atribución a los Amigos o Novio (a): cuando se considera como variable dependiente la atribución a los Amigos o Novio (a), las dimensiones de control (variables independientes) incrementan aún más su porcentaje de contribución (21%), pero también es cuando más varía la contribución de las distintas dimensiones: Escuela: 18% ($r^2=.18$, $F=87.34$, $gl=1/1399$, $p<0.001$); Emoción: 1.8% ($r^2=.018$, $F=20.21$, $gl=1/1399$, $p<0.01$); Social: 0.8% ($r^2=.008$, $F=9.76$, $gl=1/1399$, $p<0.01$).

De acuerdo con estos resultados únicamente tres de las siete dimensiones de control presentan una contribución significativa. La dimensión Escuela es la que agrega la mayor contribución

para la explicación de la varianza de atribución en esta área, pues sola explica el 18% de la varianza. Las dimensiones Emoción y Social, aún siendo significativas aumentan solamente un 3% a la explicación anterior.

Las dimensiones Padre, Sexual, Madre y Apariencia personal ($F=1.40$; $F=1.32$; $F=0.25$ y $F=0.12$, respectivamente) suman una explicación muy pequeña o nula a la variable dependiente.

Con relación a la variable actitud de los padres, solo los padres autoritarios contribuyen significativamente para la explicación de la varianza en la atribución a los Amigos o Novio: 02% ($r^2=.002$, $F=4.88$, $gl=1/1399$, $p<0.05$) pues la contribución de los padres afectivos es completamente nula ($F=0.72$).

Las variables sociodemográficas, al contrario, explican el 4% de la varianza ($r^2=.036$, $F=35.83$, $gl=4$, 1396 $p<0.01$) y agregan una explicación bastante significativa a la atribución en esta área.

Variable atribución a la Suerte o a Dios: al considerar como variable dependiente la atribución a la Suerte o Dios, se verifica que el control en sus distintas dimensiones (variables independientes) mantiene un alto porcentaje de contribución a la explicación de la atribución (19%). Pero, también aquí la participación de las diferentes dimensiones es bastante variable, encontrándose tres de ellas cuya contribución es insignificante (Madre: $r^2=.001$, $F=1.85$) o completamente nula (Padre: $r^2=.00$; Social: $r^2=.00$).

Las cuatro dimensiones de control que contribuyen de manera significativa en orden de importancia son: sexual: 15% ($r^2=.15$, --

F=64.36, $gl=1/1399$, $p<0.001$); Escuela: 2.5% ($r^2=.025$, F=6.38, --
 $gl=1/1399$, $p<0.01$); Emoción: 1% ($r^2=.010$, F=11.83, $gl=1/1399$, --
 $p<0.01$); Apariencia personal: 04% ($r^2=.004$, F=5.05, $gl=1/1399$, -
 $p<0.05$).

A través de estos datos se constata que la dimensión sexual por primera vez se revela significativa, presentando el más alto nivel de significancia para el área de la Suerte o Dios. Las dimensiones Escuela, Emoción y Apariencia personal también adicionan explicaciones relevantes, manteniéndose importantes para esta área, así como lo fueran para las dos áreas reportadas anteriormente (Familia y Amigos o Novio).

En términos de la actitud de los padres es donde se verifica la menor explicación a la varianza, pues la contribución de los padres afectivos es nula ($r^2=.00$) y los padres autoritarios incrementan solamente 02% de explicación a la varianza en esta área ($r^2=.002$, F=3.86, $gl=1/1399$, $p<0.05$).

Las variables sociodemográficas explican el .06% de la varianza, y son significativas para la instancia de la Suerte o Dios ($r^2=.006$, F=26.20, $gl=1/1396$, $p<0.01$).

6.5.4. Cuarto paso variable dependiente depresión. Análisis de regresión del 15 al 18.

En esta etapa de estudio se efectuaron cuatro análisis de regresión, en los que se consideraron como variables dependientes cada una de las cuatro dimensiones de la depresión: confrontación, desesperanza, confianza en sí mismo e interacción personal.

Como variables independientes para cada uno de los análisis se tomaron las siguientes variables: 1) Atribución en sus tres áreas (Familia, Amigos o Novio (a) y Suerte o Dios); 2) Control en sus siete áreas o dimensiones (Escuela, Sexual, Padre, Madre, Emoción, Social y Apariencia personal) 3) Padres, en las dimensiones de Padres Afectivos y Autoritarios y 4) Variables Sociodemográficas (sexo, escolaridad, número de hermanos y educación de los padres).

Las tres variables o áreas de atribución, así como la actitud de los padres (dos variables) fueron consideradas individualmente. Las variables de control y las variables sociodemográficas fueron tomadas en conjunto, o sea constituyeron dos grupos: variables de control y variables sociodemográficas. Los resultados obtenidos son presentados en la Figura 4.

Figura 4. MODELO TEORICO DE LAS VARIABLES EXPLICATIVAS DE LA DEPRESION

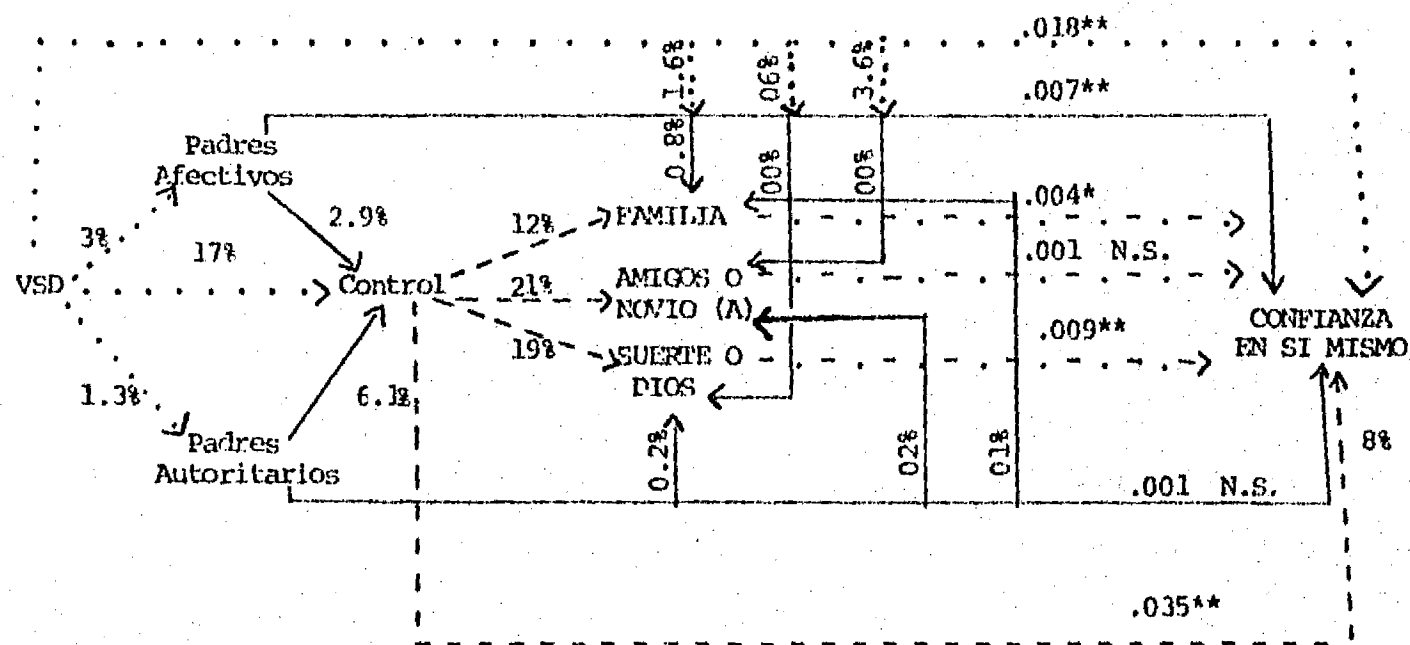
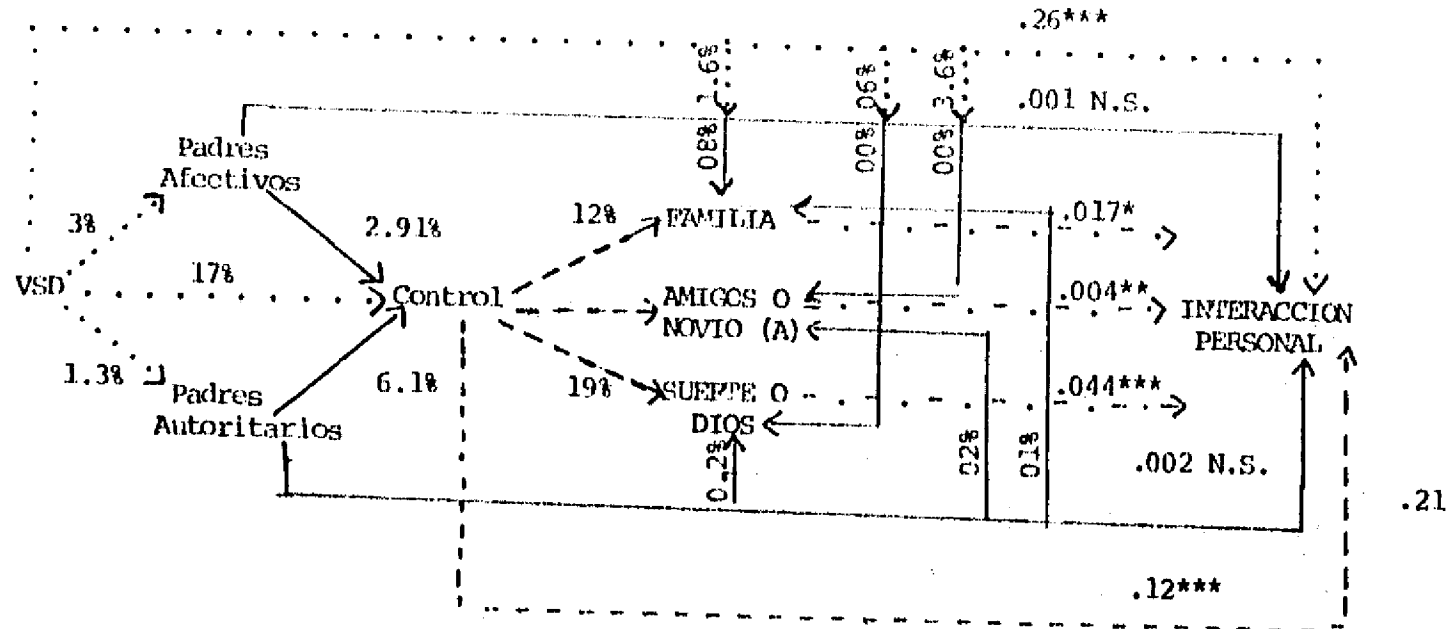


FIGURA 4 (Continuación)



*** p<0.001
 ** p<0.01
 * p<0.5
 N.S. No significativa

VSD
 Padres _____
 Control - - - - -
 Atribución - - - - -

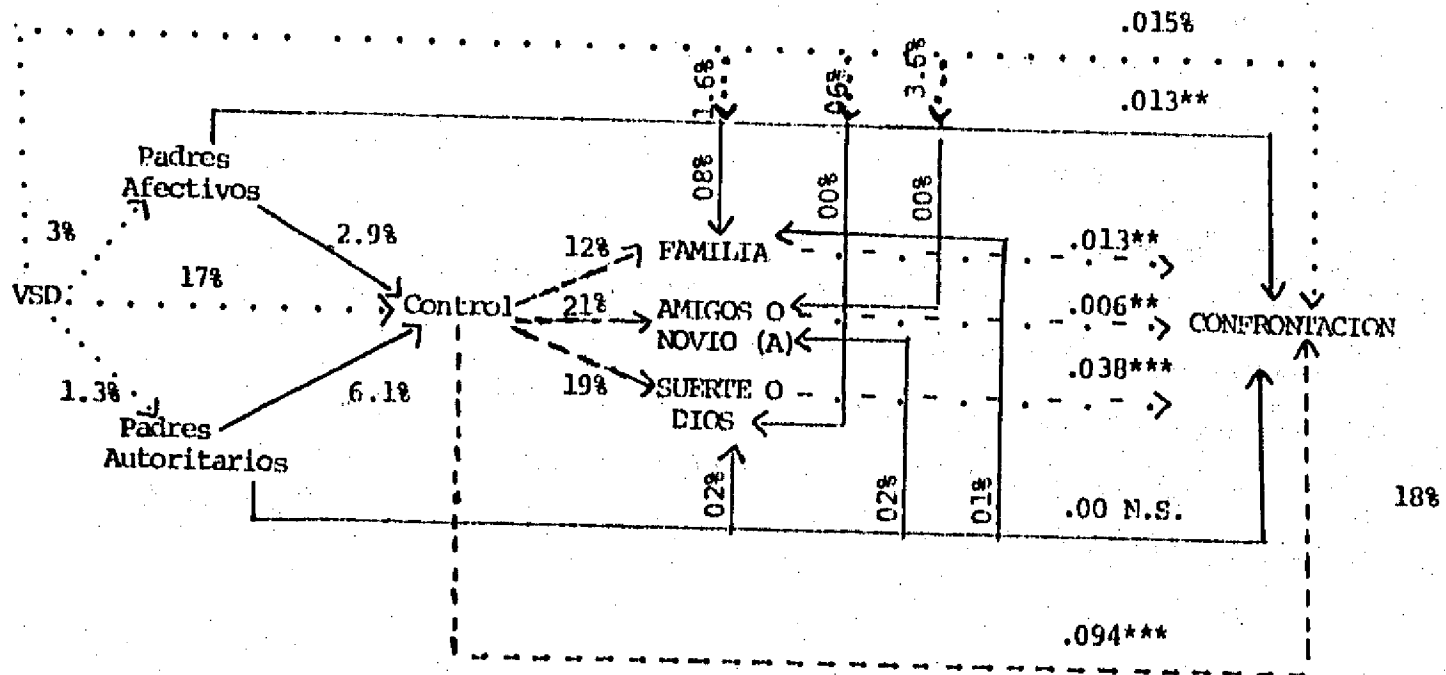
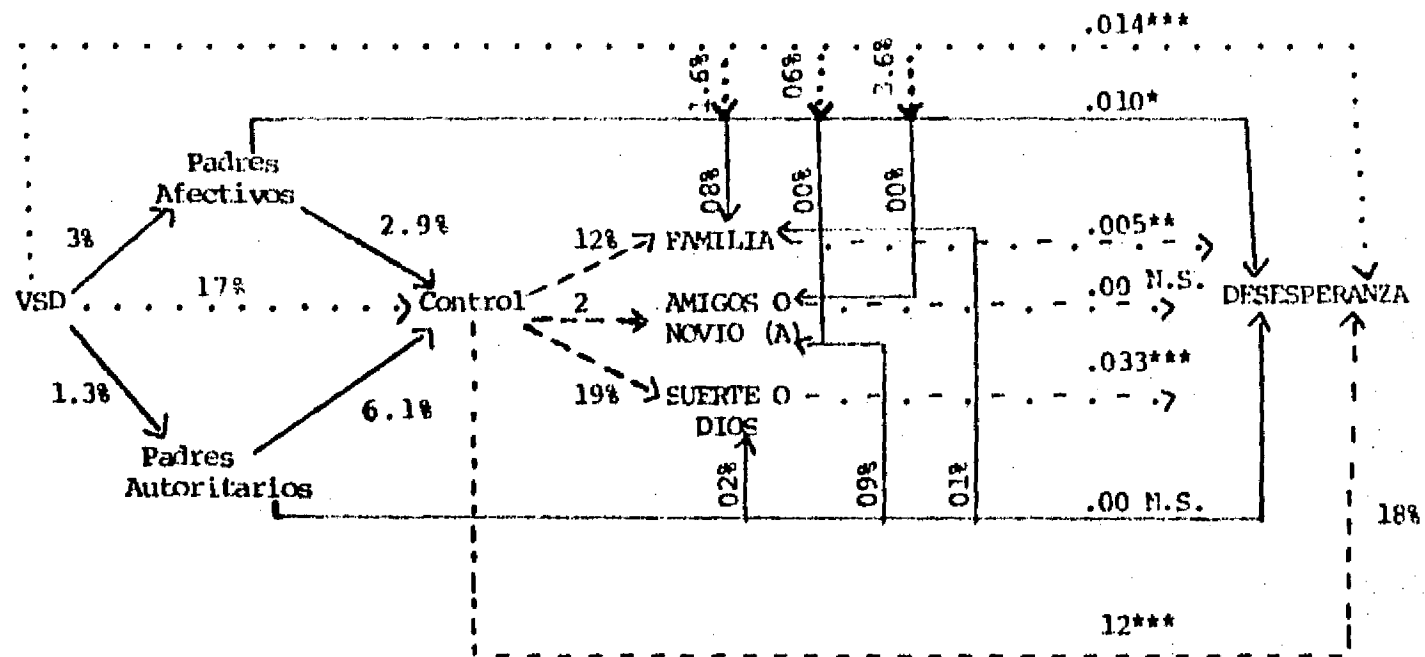


FIGURA 4 (Continuación)



*** $p < 0.001$
 ** $p < 0.01$
 * $p < 0.5$
 N.S. No significativa

VSD
 Padres _____
 Control - - - - -
 Atribución -

Los datos de la Figura 4 demuestran que la atribución, el control, la actitud de los padres y las variables sociodemográficas, cuando consideradas como variables explicativas de la depresión, contribuyen con porcentajes altos y muy similares en las dimensiones de confrontación, desesperanza e interacción personal. Sin embargo, en relación a la dimensión confianza en sí mismo la contribución de las variables independientes es considerablemente menor.

Tomando en cuenta el gran número de variables independientes se reportará por separado la contribución de cada una de ellas para la explicación de la varianza en las cuatro distintas dimensiones de depresión (observando para esto el orden de entrada de

las variables independientes).

Variable confrontación: al considerar la confrontación como variable dependiente, se observa que a excepción de la variable padres autoritarios ($r^2=.00$), todas las demás variables dependientes contribuyen de manera significativa para la explicación de la varianza en esta dimensión.

En términos de la atribución, la instancia (o área) de Suerte o Dios es la que agrega la mayor contribución: 3.8% ($r^2=.038$, $F= 55.99$, $gl=1/1383$, $p<0.001$), apareciendo en segundo lugar la instancia Familia: 1.3% ($r^2=.013$, $F=18.47$, $gl=1/1383$, $p<0.01$) y por último la instancia Amigos o Novio: 06% ($r^2=.006$, $F= 15.04$, $gl=1/1383$, $p<0.01$).

Las dimensiones de control explican el 9% de la varianza ($r^2=.094$, $F= 24.59$, $gl=7/1377$, $p<0.001$); los padres afectivos explican el 1.3% ($r^2=.013$, $F=14.63$, $gl=1/1383$, $p<0.01$) y las variables sociodemográficas explican el 1.5% ($r^2=.015$, $F=18.78$, $gl =4/1380$, $p<0.001$).

Las variables independientes explican pues el 18% de la dimensión de confrontación.

Variable desesperanza: cuando se toma la variable desesperanza como dependiente, se verifica que las variables padres autoritarios y atribución a los Amigos o Novio (a), no contribuyen para la explicación de la varianza de la presente dimensión (en ambos casos $r^2=.00$).

La contribución de todas las demás variables independientes es significativa, y en conjunto explican el 18% de la varian-

za de la dimensión desesperanza.

En términos de la atribución la instancia Suerte o Dios explica el 3.3% ($r^2=.003$, $F=46.97$, $gl=1/1383$, $p<0.001$) mientras que la Familia explica solamente el .05% ($r^2=.005$, $F=11.09$, $gl=1/1383$, $p<0.01$).

Las variables de control son las que agregan la mayor explicación, o sea el 12% ($r^2=.12$, $F=24.99$, $gl=7/1377$, $p<0.001$). Los padres afectivos adicionan solo 1% ($r^2=.010$, $F=4.77$, $gl=1/1383$, $p<0.05$) y las variables sociodemográficas incrementan el 1.4 ($r^2=.014$, $F=18.55$, $gl=4/1380$, $p<0.001$).

Variable confianza en sí mismo: al considerar la variable confianza en sí mismo dependiente, se observa que también aquí las variables independientes padres autoritarios y atribución a los Amigos o Novio (a) no resultan significativas para la explicación de la varianza en esta dimensión de depresión ($r^2=.001$, $F=1.22$ y $r^2=.001$, $F=2.58$, respectivamente).

Las demás variables independientes explican en conjunto el 8% de la varianza de confianza en sí mismo y la contribución que ejerce cada una de ellas es significativa.

La atribución a la Suerte o Dios explica el .09% ($r^2=.009$, $F=12.04$, $gl=1/1383$, $p<0.01$) y la atribución a la Familia explica el .04% ($r^2=.004$, $F=5.40$, $gl=1/1383$, $p<0.05$). Las variables de control incrementan el 3.5% de explicación ($r^2=.035$, $F=7.06$, $gl=7/1377$, $p<0.01$); los padres afectivos el .07% ($r^2=.007$, $F=5.42$, $gl=4/1380$, $p<0.01$) y las variables sociodemográficas agregan el 1.8% ($r^2=.018$, $F=6.91$, $gl=4/1380$, $p<0.01$).

Variable interacción personal: al tomar como variable dependiente la interacción personal se observa que todas las tres instancias de atribución son significativas para la explicación de esta dimensión. Pero la atribución a la Suerte o Dios, como en las dimensiones anteriores, es la instancia que presenta la mayor contribución ($r^2=.044$, $F=64.60$, $gl= 1/1383$, $p<0.001$). La instancia Familia ocupa el segundo lugar ($r^2=.017$, $F=26.60$, $gl=1/1383$, $p<0.001$) y por último la instancia Amigos o Novio (a) ($r^2=.004$, $F=11.88$, $gl= 1/1383$, $p<0.01$).

Las variables de control también aquí adicionan el más alto porcentaje de explicación, o sea un 12% ($r^2=.12$, $F=30.04$, $gl=7/1377$, $p<0.001$). La actitud de los padres, al contrario, agrega un porcentaje muy pequeño y consecuentemente no significativo (Padres afectivos: $r^2=.001$, $F=0.10$; Padres autoritarios: ($r^2=.002$, $F=3.71$). Finalmente las variables sociodemográficas adicionan un 2.6% a la varianza de interacción personal ($r^2=.026$, $F=22.54$, $gl= 4/1380$, $p<0.001$).

Las variables independientes explican por lo tanto el 21% de esta dimensión.

6.6. Resumen del Análisis de Regresión

La finalidad de presentar este rubro es el de sintetizar los resultados de todos los análisis de regresión efectuados, ofreciendo una visión más global y sencilla de los resultados obtenidos.

A través de los análisis de regresión realizados se buscó analizar a) la importancia de las variables sociodemográficas sobre la actitud de los padres y b) el efecto y la magnitud de los efectos de las variables socioedemográficas y de la actitud de los padres (variables independientes) sobre el control, la atribución y la depresión en los adolescentes (variables dependientes).

En términos de la actitud de los padres, los resultados demuestran que las variables sociodemográficas explican más significativamente la actitud de padre afectivo (3%), que la actitud de padre autoritario (1.3%).

De las cuatro variables sociodemográficas consideradas: sexo, escolaridad, educación de los padres y número de hermanos, se verifica que las tres primeras contribuyen de manera significativa en el caso de la actitud de los padres afectivos; mientras que únicamente la variable sexo es significativa para explicar la actitud de los padres autoritarios.

En relación al control de las situaciones del cotidiano (variable dependiente) se verifica que las variables sociodemográficas explican el 17% del control, los padres afectivos ex-

plican el 29%, mientras que los padres autoritarios explican sólo el 6% del referido control (Véase Tabla 38).

Cuando se analiza la contribución de las variables independientes para la explicación de cada una de las dimensiones de control, se observa que los padres afectivos son los que ejercen la mayor contribución para la explicación del control de las emociones y, particularmente, de la relación con el padre y con la madre. Las variables sociodemográficas, a su vez, son las que mejor explican el control de las situaciones escolares, de la apariencia personal, de las relaciones heterosexuales y de las situaciones sociales.

Con respecto a la atribución se observa que las variables independientes (el control de las situaciones de lo cotidiano, la actitud de los padres y las variables sociodemográficas) consideradas en conjunto explican el 15% de la atribución a la Familia, el 25% de la atribución a los Amigos o Novio (a) y el 20% de la atribución a la Suerte o Dios (conforme lo demuestra la Tabla 38). Así, las variables independientes explican un promedio de 20% de la atribución.

Al analizar por separado la contribución de cada una de las variables independientes sobre las tres instancias de atribución, se verifica que el control de las situaciones del cotidiano es la variable que contribuye con el mayor y más significativo porcentaje de explicación de la atribución, o sea: 12% a la Familia, 21% a los Amigos o NOvio (a) y 19% a la Suerte o Dios.

T A B L A 38
RESUMEN DE LOS ANALISIS DE REGRESION

PASOS ANALISIS REGRESION	VARIABLES DEPENDIENTES	VARIABLES INDEPENDIENTES						
		% DE VARIANZA EXPLICADA						
		VSD	PADRES		CONTROL	ATRIBUCION		
	Afect.	Autor		FAMILIA	Amigos/ NOVIO(A)	SUERTE O DIOS		
1er. PASO	Afectivos	3.0						
	PADRES Autoritarios	1.3						
2do. PASO	CONTROL	17	29	6.0				
3er. PASO	ATRIBUCION Instancias:							
	Familia	1.6	08	01	12			
	Amigos o Novio(a)	3.5	00	02	21			
	Suerte o Dios	0.6	00	02	19			
4o. PASO	DEPRESION							
	Dimensiones:							
	Confrontación	1.5	1.3	00	9.4	1.3	06	3.8
	Desesperanza	1.4	1.0	00	12.0	05	00	3.3
	Conf. en sí mismo	1.8	07	01	3.5	04	01	09
	Interc. Personal	2.6	01	02	12.0	1.7	04	4.4

Los padres autoritarios y las variables sociodemográficas contribuyen para la explicación de la atribución en las tres instancias, pero con un porcentaje mayor para la instancia Amigos o Novio (a). Los padres afectivos (a diferencia de todas las demás variables independientes) contribuyen únicamente para la explicación de la atribución a la Familia.

Al tomar como variable dependiente la depresión (en sus distintas dimensiones) se observa que las variables independientes en conjunto explican el 18% de la confrontación, el 18% de la desesperanza, el 8% de la confianza en sí mismo y el 21% de la interacción interpersonal (véase Tabla 37).

Cuando se analiza individualmente la contribución de cada una de las variables independientes, se verifica que en términos de la atribución la instancia Suerte o Dios es la variable que agrega la mayor explicación a la varianza de las dimensiones de confrontación (3.8%), desesperanza (3.3%) e interacción personal (4.4%). Sin embargo, la contribución de esta instancia de atribución disminuye significativamente en la dimensión confianza en sí mismo (.09%). La instancia Amigos o Novio (a) a su vez es la que menos contribuye para la explicación de la varianza de las dimensiones de depresión, siendo su contribución insignificante o nula en las dimensiones de confianza en sí mismo y de desesperanza.

En relación a la variable control se observa una contribución significativamente más alta en las dimensiones de desespe

peranza y de interacción personal (12% respectivamente), disminuyendo sensiblemente en las dimensiones de confrontación y de confianza en sí mismo.

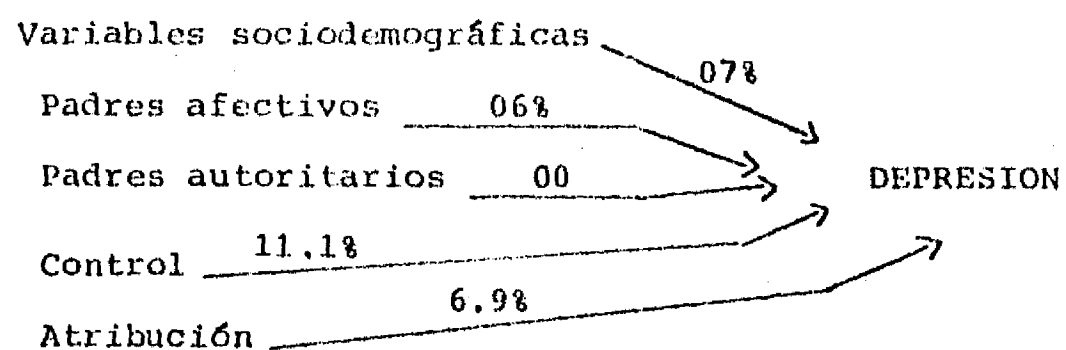
La contribución de la variable padres afectivos es significativa en las dimensiones de confrontación, desesperanza e interacción personal, pero no es significativa en la dimensión confianza en sí mismo. La contribución que ejercen los padres autoritarios al contrario, no es significativa para la explicación de ninguna de las dimensiones de depresión.

Las variables sociodemográficas mantienen un porcentaje de contribución muy similar y significativo en todas las dimensiones de depresión.

Para mejor comprender el Modelo de Incapacidad Aprendida, propuesto en el presente estudio se realizó un último análisis de regresión, considerando como variable dependiente el total de depresión presentado por los sujetos y como independientes las variables sociodemográficas, la actitud de los padres, el control y la atribución.

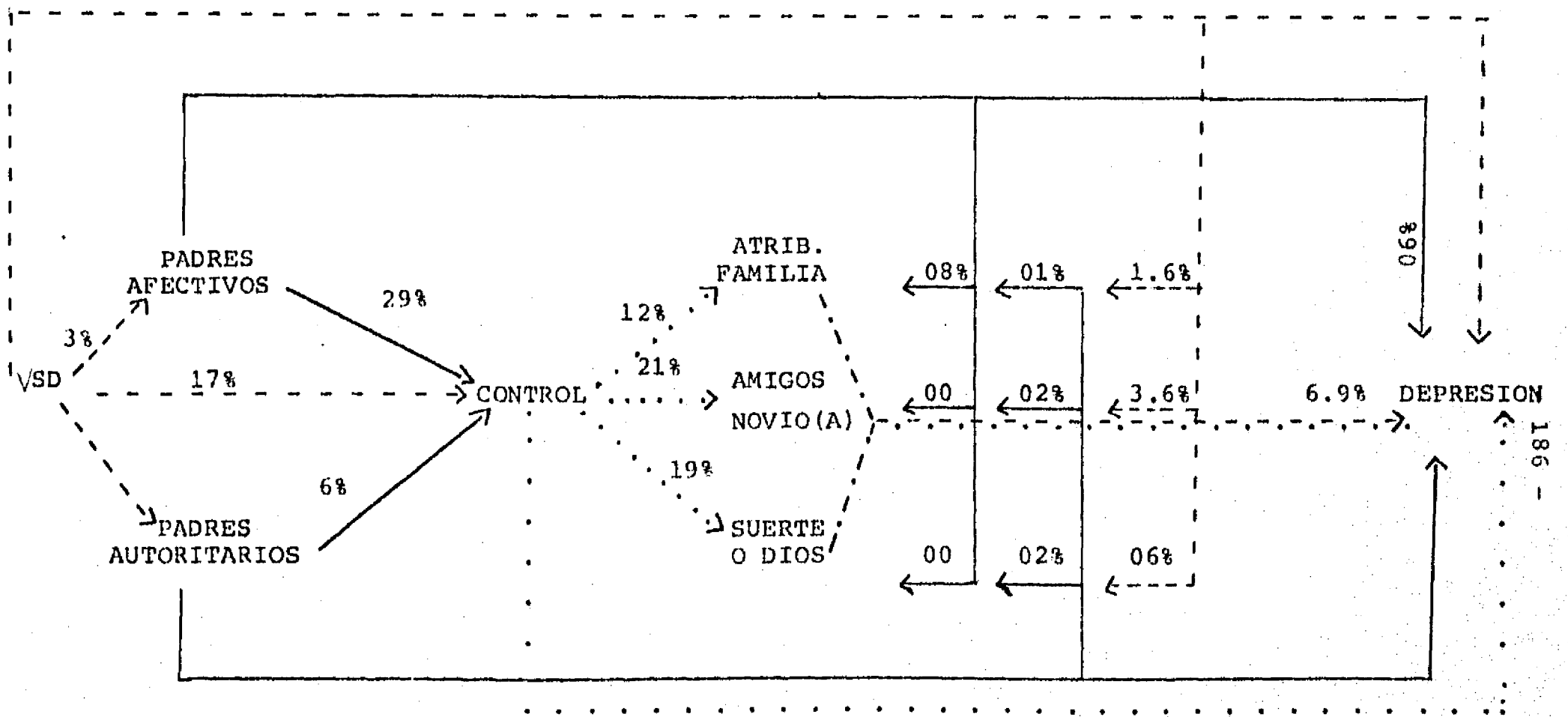
Los resultados de este análisis demostraron que las variables independientes cuando consideradas en relación al total de depresión explican el 18,6% de la misma, conforme se observa en la figura 5.

FIGURA 5, MODELO TEORICO DE LAS VARIABLES EXPLICATIVAS DEL TOTAL DE DEPRESION



A seguir se presenta por completo en la Figura 6, el Modelo Teórico de Incapacidad Aprendida, en donde están indicadas las distintas contribuciones de las variables independientes sobre las siguientes variables dependientes: 1) la actitud de los padres (en las dimensiones afectivo y autoritario); 2) el control; 3) la atribución (en las instancias Familia, Amigos o Novio y Suerte o Dios) y 4) el total de depresión, de acuerdo con los cuatro pasos del análisis de regresión.

FIGURA 6. MODELO TEORICO DE INCAPACIDAD APRENDIDA



VSD - - - -
 Padres autoritarios _____
 Padres afectivos _____
 Control
 Atribución Familia, Amigos o Novio(a)
 y Suete o Dios -.-.-.-.-.

7. DISCUSIÓN

Tomando en cuenta que en el presente estudio se construyeron y validaron las escalas de controlabilidad, de atribución, de depresión y de actitud de los padres, y se analizaron las diferencias entre grupos en las escalas por distintas variables sociodemográficas, es necesario que los resultados sean analizados y discutidos por partes.

En primer lugar se discutirán los resultados que se refieren a los análisis estadísticos durante la construcción de los instrumentos: análisis factorial, consistencia interna de las pruebas, medias y correlaciones de las escalas.

Posteriormente, se analizarán las diferencias entre grupos encontradas por medios de las pruebas t de Student.

Por último, se discutirán los resultados de los análisis de regresión.

7.1. Escalas de controlabilidad y atribución.

Entre las escalas más utilizadas para evaluar el control, el estilo atribucional y la incapacidad aprendida de los sujetos se encuentran: la escala de Locus de Control (Rotter, 1966), el ASQ- 'Attributional Style Questionnaire' (Pettersson y otros 1982), y el LHI- 'Learned Helplessness Inventory' (Thornton, 1982).

Estas escalas han sido aplicadas a estudiantes mexicanos por diferentes investigadores (La Rosa, 1986; Mercado, nota 1; Girardi, 1985; Girardi, Diaz-Loving y Andrade Palos, 1986; respectivamente). Además de no conservar las estructuras factoriales descritas por los autores originales, los instrumentos no resultaron eficaces al evaluar el locus de control, la atribución y la incapacidad aprendida en la cultura mexicana.

En la presente investigación, no se utilizaron las escalas elaboradas por Rotter (1986), Peterson y otros (1982) y Thornton (1982), debido a los problemas señalados por Weiner (1972) y Buchwald, Coyne y Cole (1978), y sobretodo por no resultar adecuadas para la cultura mexicana, como indicamos previamente.

De acuerdo con Girarde y Diaz Loving (nota 1), al considerarse la incapacidad aprendida como un proceso que involucra incontrolabilidad, atribución y depresión se hace necesario investigar los factores que los afectan, así como construir instrumentos válidos y confiables que permiten evaluar esos aspectos con seguridad, en una determinada población.

En función de esto, para la presente investigación se construyeron y validaron nuevas escalas de controlabilidad, atribución y depresión, basándose las dos primeras en la definición de control y de atribución y en la identificación de sus respectivas áreas, por adolescentes mexicanos. También se construyeron y validaron escalas para evaluar la actitud de los padres en su relación con los hijos.

El hecho de preguntar directamente a la población, cuáles eran las situaciones cotidianas de mayor y de menor control, y a qué o a quién atribúan el control de las mismas, generó mayor seguridad en la construcción del instrumento de controlabilidad y de atribución.

En la cultura mexicana el constructo de controlabilidad se mostró multidimensional (en todos los estudios realizados), siendo las áreas más representativas del control para la adolescencia: la familiar, escolar, sexual, emocional, social y de apariencia personal.

El instrumento de atribución, a su vez quedó compuesto por tres instancias de atribución: Familia, Amigos o Novio (a) y Suerte o Dios. Recuérdese que estas instancias fueron agregadas al instrumento de controlabilidad (anexo 1), pues el sujeto al contestar si tiene o no control sobre las situaciones de lo cotidiano, indica simultáneamente a quien lo atribuye.

Las dimensiones de control resultantes del estudio final son las siguientes: escuela, sexual, padre, madre, emoción, social y apariencia personal. La elección de estas áreas, confirma la posición teórica relativa a la importancia de ellas para la adolescencia en general, debido a los cambios físicos y psicológicos que atraviesan (Erikson, 1974; Hurlock, 1976; Fadely 1979; Horrocks, 1986; McKinney y otros, 1986).

Los cambios físicos, tanto como los psicológicos son igualmente importantes en la adolescencia, según la mayoría de

los autores consultados, Sin embargo, es interesante observar que el área física no se configuró como una dimensión importante del control para los adolescentes mexicanos (aún recibiendo atención igual que las demás áreas relacionadas).

El área familiar, al contrario, es altamente importante para los adolescentes mexicanos, tanto que se construyeron dos dimensiones: la de control de la relación con el padre y la de control de la relación con la madre (las cuales contienen fundamentalmente los mismos reactivos).

No es sorprendente que en la cultura mexicana el área familiar se haya conformado en dos dimensiones distintas -padre y madre- ya que en esta cultura cada uno de los progenitores ejerce una influencia distinta en el ámbito familiar, conforme lo constatan algunos autores (Díaz-Guerrero y Morales, 1976; Díaz-Guerrero, Lichtszajn y Reyes Lagunes, 1979; Díaz-Guerrero, 1982 a, 1985; Viganó La Rosa, 1986).

Aun cuando todas las dimensiones del instrumento juegan un papel significativo en el control cotidiano de los adolescentes mexicanos, la dimensión escuela es la que resulta la más importante (ya que ella sola explica el 22.8% de la varianza). La importancia de esta dimensión quizás se deba al hecho de que para la mayor parte de los estudiantes de preparatoria encuestados, el tiempo es compartido fundamentalmente entre el hogar y la escuela.

Estos datos confirman la posición de que la escuela re-

presenta para la mayoría de los adolescentes una institución extraordinariamente importante. Ella representa también uno de los campos de control más tangibles, ya que por lo menos parte del control de las actividades y del desempeño académico está en manos de los propios adolescentes (McKinney y otros, 1986), o podrá estar en caso de ser estimulado por los maestros o por la institución (Dweck y Reppucci, 1973; Dweck, 1975; Seligman, 1977). Además en la escuela los adolescentes tienen su propio grupo de referencia (o sea, compañeros con los mismos problemas, conflictos y cuestionamientos), y por lo tanto ahí encuentran con quién compartir las distintas situaciones de la vida diaria.

En lo que respecta a las instancias de atribución seleccionadas por los adolescentes, se puede considerar, de acuerdo con La Rosa (1986), que la familia y los amigos o novio (a) representan los poderosos del microcosmos, mientras que la suerte o Dios representan los poderosos del macrocosmos. Es por lo tanto a estas fuerzas externas o impersonales que los adolescentes infieren el control de aquellas situaciones de lo cotidiano, que juzgan estar total o parcialmente fuera de su control.

A pesar de que la escuela constituye un campo de control altamente representativo para los adolescentes, ni la escuela ni los maestros fueron indicados como instancias significativas de la atribución, lo que incrementa todavía más la importancia de las instancias elegidas.

Una vez definida la controlabilidad como la posibilidad real de hacer alguna cosa sobre un evento o una determinada si-

tuación, y siendo la atribución la manera como el individuo confiere a sí mismo o a otras personas o cosas el control de la situación en cuestión, era de esperarse que las escalas de atribución quedaran constituidas por las mismas dimensiones que integran la escala de controlabilidad. Sin embargo, es interesante observar que en las escalas de atribución, las subescalas padre y madre conforman una única subescala -denominada padres- que reúne los reactivos de ambas. La fusión de estas dos subescalas factiblemente se deba a que en el área de atribución no se distingue a la figura paterna.

7.2. Escala de Depresión

Las escalas comunmente utilizadas para evaluar la depresión en sujetos normales son el HRS -"The Hamilton Rating Scale" (Hamilton, 1960); el BDI-"Beck Depression Inventory" (Beck, 1967) y el ZRS-"The Zung Self Rating Scale" (Zung, 1972).

El uso de estas escalas como instrumentos de evaluación en investigación con poblaciones normales ha sido cuestionada por un considerable número de autores, pues abarcan un contenido profundamente clínico y por esto mismo más pertinente a la evaluación de pacientes en estado psicopatológico. Además, estas escalas han sido también criticadas por sus limitaciones conceptuales y metodológicas que generan innumerables problemas en la clasificación de estudiantes depresivos y no depresivos (Costello, 1978; Depue y Monroe, 1978; Rizley, 1978; Janof-Bulman, 1979; Vázquez, 1986).

En la presente investigación no se utilizó ninguna de las escalas mencionadas, pues además de los problemas que conllevan, se comparte la posición defendida por los autores de que las di-

mensiones de la psique de los estudiantes difieren de la de los pacientes clínicos tanto cuantitativa como cualitativamente. Por otra parte también se tomó en cuenta que ninguna de las tres escalas anteriormente referidas ha sido estandarizada a la población mexicana.

En función de esto la escala elaborada para evaluar la depresión en adolescentes estudiantes de preparatoria, involucró fundamentalmente aspectos cognitivos y conductuales de la depresión.

Las dimensiones constantes del instrumento: confrontación, desesperanza, confianza en sí mismo e interacción personal, evalúan distintos aspectos de la depresión, tanto desde el punto de vista de las reacciones personales (motivación, emoción y cognición) como respecto a la interacción con las demás personas.

Aunque las dimensiones descritas no son exclusivas de la depresión en los adolescentes -pues la sintomatología de la depresión en la adolescencia tardía es semejante a la que se manifiesta en la adultez- representan las áreas más significativas para la población en estudio (Toolan, 1962, 1969, citado por McKinney y otros, 1986). Además, las áreas de depresión contempladas, así como los reactivos que las componen, confirman la posición de varios autores, quienes indican que las manifestaciones depresivas no obstante varíen en función de la edad, reflejan la no superación de problemas propios de una etapa evolutiva anterior (Becker, 1977), una crisis de identidad (Erikson, 1985), o un desamparo o impotencia aprendida (Weiner, 1970; Seligman, 1975).

De acuerdo con estos autores la depresión en la adolescencia tiene como consecuencia la incapacidad para concentrarse y consecuentemente el fracaso académico, el aburrimiento e intranquilidad, fatiga y malestar corporal; dificultad para beneficiarse de la interacción social, manifestando un comportamiento afectado por un acercamiento o alejamiento indebido a las personas; tristeza, ansiedad y aceptación o resignación pasiva.

7.3. Escalas Padre y Madre

Las dos escalas que evalúan la actitud del padre y de la madre quedaron constituidas por ocho reactivos respectivamente, y por subescalas idénticas: Padre afectivo y Padre autoritario; Madre afectiva y Madre autoritaria.

No es sorprendente que en la cultura mexicana se encuentran los factores de 'afectividad' y 'autoritarismo', pues de acuerdo con Diaz Carabaño (1974), las características de autoritarismo en México están presentes en ambos padres, y el afecto constituye un valor muy importante para esta cultura (Diaz-Guerrero, 1952, 1955, 1976, 1977, 1985). Diaz-Guerrero en 1952 reporta que el 84% de los hombres y el 89% de las mujeres afirman que la madre es el ser más querido que existe y en 1955 describe como la relación de los padres con los hijos es una mezcla de autoritarismo y afecto.

En la cultura mexicana el respeto y la obediencia a los padres es más importante que el amor a ellos (Diaz-Guerrero, 1985). Entonces el padre por el derecho de ser respetado, muchas

veces abusa de la autoridad que tiene a su cargo (Díaz Carbaño, 1974); y la madre por el hecho de pasar gran parte de su tiempo con los hijos y resolverles los problemas, exige también de ellos obediencia ciega en cambio del amor (Díaz-Guerrero, 1985).

El profundo respeto y la obediencia ilimitada que los hijos le deben a los padres, hace que ellos a veces los perciban como autoritarios o sea: impositivos, exigentes, dominantes y rígidos (lo que caracteriza la dimensión de autoritarismo del presente estudio).

La afectividad también está presente en ambos padres, pues el padre aunque autoritario es también afectuoso en algunos aspectos (Díaz Carabaño, 1974), y la madre representa para los hijos el ser más querido del mundo (Díaz-Guerrero, 1952, 1955, 1976, 1982a, 1982b, 1985). De hecho tanto el autoritarismo como el afecto aparecen fuertemente enlazados en una escala factorial de obediencia afiliativa, o tradicionalmente reportada por Díaz-Guerrero (1972).

Por otro lado, en la cultura mexicana, la cortesía, la comprensión, la amistad y el cariño son algunas de las actitudes más importantes en las relaciones interpersonales (Díaz-Guerrero, 1982a). Estas actitudes siguen jugando un papel central en la vida diaria de los mexicanos, pues La Rosa (1986) también las identificó en sus estudios sobre locus de control y autoconcepto, en donde la afectividad y la sociabilidad se revelaron tan expresivas que inclusive conformaron dos dimensiones distintas en las escalas construidas por el autor.

Por todas estas razones es comprensible que en la escala que evalúa la actitud de los padres se formara una dimensión de afectividad, contemplando reactivos como: accesible, amigable, responsable y comprensivo.

7.4. Análisis de Diferencias.

Las pruebas t de Student demostraron que existen diferencias significativas por sexo en algunas áreas de control, atribución y depresión, entre los adolescentes.

En relación al control los hombres presentan un control significativamente mayor que las mujeres en las situaciones escolares, en la apariencia personal, en las relaciones heterosexuales y en las relaciones sociales. Estos resultados concuerdan con lo encontrado por varios autores (Díaz-Guerrero y Lara Tapia, 1972; Díaz-Guerrero, 1973; Holtzman y otros, 1975; Deaux, 1976; Baucom Danker-Brown, 1979, 1984; Dweck y Licht, 1980), quienes reportan que las muchachas experimentan menos control y consecuentemente demuestran más incapacidad que los muchachos en el desempeño de muchas tareas, así como son menos persistentes que ellos al enfrentar dificultades.

En relación al aspecto escolar los datos encontrados son semejantes a resultados citados por Deaux (1976) y Dweck y Licht (1980) en cuanto a que los hombres intentan oponerse a factores variables como motivación y suerte, prefieren seleccionar tareas que significan un reto y están más propensos a creer que el éxito es resultado de sus habilidades. Las mujeres al contrario,

tratan de evitar tareas que signifiquen un reto, creen más en la suerte y en el esfuerzo y predicen para sí mismas calificaciones más bajas y desempeño inferior al de los muchachos.

En términos de las relaciones heterosexuales los resultados corroboran la posición de algunos autores (Matteson, 1975; Deaux, 1976; Horrocks, 1986; McKinney y otros 1986) de que en determinadas culturas la iniciativa en la interacción sexual debe estar a cargo del hombre, pues su valor se mide en función de todo tipo de logros masculinos, incluyendo los triunfos sexuales.

En lo que respecta a las relaciones sociales Gesel (1974-1976) y Horrocks (1986) consideran que los jóvenes utilizan las relaciones sociales de forma distinta para apoyar y expresar sus intereses, dependiendo de su sexo. Además, los varones son menos conformistas y dependientes que las muchachas -lo que confirma los datos del presente estudio- y el interés que tienen por los grupos obedece más a razones de organización que al engrandecimiento personal.

En la muestra mexicana no se encontraron diferencias estadísticamente significativas por sexo, en el control de las emociones y de la relación con el padre y con la madre. En relación a los últimos los cambios que se produjeron en las mujeres mexicanas a partir de los años setentas, mejoraron en mucho su relación con los padres (Diaz-Guerrero, 1974), lo que puede haber disminuido las diferencias por sexo en este campo de control. En lo que se refiere a las emociones La Rosa (1986) tampoco en-

control, diferenciado por sexo en el análisis factorial de las escalas que contemplan los aspectos emocionales. Esto denota que las emociones constituyen una variable central en la cultura mexicana, y por esta razón son igualmente importantes para ambos sexos.

En términos de la atribución, los resultados de la presente investigación demuestran que los adolescentes del sexo masculino y del sexo femenino atribuyen a áreas distintas el control de las situaciones cotidianas.

Los hombres atribuyen: a) a la familia, el control de las relaciones con los padres; b) a los amigos o a la novia, el control de las situaciones escolares, de las relaciones heterosexuales, de las emociones, de las relaciones sociales, de la apariencia personal y parte de las relaciones con los padres; y c) a la suerte o Dios parte del control de las relaciones sociales y de la apariencia personal.

En contraste las mujeres atribuyen: a) a la familia el control de las relaciones heterosexuales, de la emoción y de las relaciones sociales; y b) a los amigos o al novio el control de las relaciones con los padres.

De esta manera, mientras que los hombres dividen la responsabilidad del control entre las tres diferentes instancias: Familia, Amigos o Novio y Suerte o Dios; las mujeres concentran sus atribuciones en solamente dos instancias: Familia y Amigos o Novio. Por otro lado, mientras que los varones atribuyen a los

amigos o a la novia el control de la mayor parte de las situaciones cotidianas, las mujeres atribuyen fundamentalmente a la familia. La importancia atribuida por los hombres a los amigos o novia parece concordar con el punto de vista de Horrocks (1986) y McKinney y otros (1986), de que los varones en la adolescencia demuestran más interés que las mujeres en pertenecer a un grupo y consecuentemente atribuyen a él mucha importancia.

"La mayoría de los jóvenes se ve a sí mismos como miembros integrantes de un grupo, y quieren que éste los acepte y los busque, pero gran parte de su interés consiste en mantener la identidad del grupo y en realizar sus actividades" (Horrocks, 1986, p. 183).

En relación a la novia McKinney y otros (1986), consideran que si por un lado ella puede representar una afirmación personal, por otro puede representar un compromiso y por ende un cierto alejamiento del grupo de compañeros. De ahí puede resultar la atribución hecha a los amigos y a la novia, sobre el control de gran parte de las situaciones de lo cotidiano como sean: las relaciones heterosexuales, sociales, familiares y hasta el propio e importante control de las situaciones escolares, de la apariencia personal y de las emociones.

El hecho de que las mujeres atribuyan fundamentalmente a la familia el control de las situaciones de lo cotidiano, concuerda con los hallazgos de Brittain (1963), citado por McKinney y otros, (1986) de que las muchachas recurren a los padres y consecuentemente dependen de ellos para las decisiones más importantes y de los amigos para cosas o consejos de menor importancia. Por otro lado, principalmente para las mujeres el novio puede re

sultar un controlador ya que según McKinney (1986) al establecerse un compromiso heterosexual se presupone una relación exclusiva que no permite citas con ninguna otra persona.

La gran atribución que hacen las adolescentes mexicanas sobre el control ejercido por la familia, puede también ser consecuencia de la educación recibida por ellas.

"La niña debe crecer hasta ser igual a su destino:
femineidad superlativa, el hogar, la maternidad"
(Díaz-Guerrero, 1955, p. 412).

En función de esto, la familia y el novio puede efectivamente representar para las adolescentes las instancias que más detentan el control sobre ellas, ya que su campo de acción es mucho más restringido que el del varón.

La atribución de control a la familia tanto por los hombres como por las mujeres confirma los hallazgos de Grinder y Spector (1965, citados por McKinney y otros 1986), de que las mujeres y los hombres ven a los padres con autoridad para ejercer control sobre las cosas que se relacionan con la familia. Estos datos también concuerdan con la posición de Díaz-Guerrero (1982 a, 1985) en relación a la obligación de los hijos de obedecer a los padres, reconocer y respetar la autoridad paterna, reflejada en las premisas socio-culturales de la familia mexicana.

El sentimiento de 'deber obedecer' a los padres y a las autoridades puede representar para los adolescentes el origen de la percepción del control externo, y la actitud que demuestren frente a las distintas situaciones puede reflejar la manera como fueron educados desde niños (Horröcks, 1986).

En lo que respecta a la depresión, los resultados obtenidos también presentan diferencias significativas por sexo. Las mujeres demuestran significativamente menor confrontación, mayor desesperanza y menor confianza en sí mismas que los hombres.

Estos datos son coherentes con los hallazgos de algunos autores (Rosen y colaboradores 1965, citados por McKinney y otros 1986; Díaz-Guerrero, 1955, 1982b, 1984; Baucom y Danker-Brown, 1984), de que las muchachas presentan mayor cantidad de reacciones depresivas que los muchachos y son más propensas que ellos a la depresión, ya que, las causas de la depresión difieren entre ambos sexos.

Por otro lado, los propios cambios a los cuales se enfrenta el adolescente, afectan profundamente sus emociones generando en muchos casos reacciones depresivas. No obstante que los cambios afecten tanto a los hombres como a las mujeres, éstas maduran algo más temprano que los hombres, y por lo tanto las reacciones psicológicas evidenciadas por ellos no son idénticas o igualmente intensas que las de ellas (Hurlock, 1976; Horrocks 1986; McKinney y otros 1986).

Los resultados relativos a la confrontación y a la confianza en sí mismos son los que más corroboran los estudios efectuados por mexicanos, en los cuales se encontraron diferencias significativas por sexo en estos aspectos. Los hombres mexicanos presentan una actitud de confrontación más activa que las mujeres, tienen más iniciativa y son más instrumentales que ellas, además de presentar un autoconcepto mucho más positivo (Díaz-Guerrero

y Lara Tapia, 1972; Díaz-Guerrero, 1972, 1973; La Rosa, 1986).

Estas características del hombre mexicano probablemente sean las responsables por el menor grado de depresión evidenciado por los adolescentes varones. Además, la propia cultura mexicana refuerza en sus valores la fortaleza del hombre y la debilidad de la mujer (Díaz-Guerrero 1955, 1972, 1985) lo que puede generar un incremento en la carga depresiva manifestada por las mujeres.

Bart (1974, citado por Fredén, 1986) señala que los cambios sociales en la vida de las mujeres pueden explicar la preponderancia de las depresiones femeninas. Así, la depresión en ellas es en gran parte una cuestión de pérdida de control debido a los patrones rígidos de acción impuestos por la educación de los padres y la sociedad. Estos patrones generan en las mujeres mayor dificultad en escapar de las situaciones difíciles, inclinandolas a volver no solo la aflicción y la culpa sino la decepción hacia ellas mismas (Baucom y Danker-Brown, 1984; Fredén, 1986).

Según la teoría psicodinámica,

"Las mujeres rara vez desarrollan ideales del ego fuertes y socialmente aceptados. A pocas mujeres se les alienta a preocuparse acerca del significado de la vida, en el sentido de pensar lo que desean hacer con sus propias vidas. Como resultado de esto existen en un estado de constante dolor" (Vinde, 1977, citado por Fredén, p. 153).

Las diferencias por sexo observadas tanto en relación al

control, como en relación a la atribución y depresión en los adolescentes mexicanos, confirman la importancia asignada a la variable sexo por la mayor parte de las investigaciones en estos tres campos (véase revisiones presentadas por Weiner, 1972; Deaux, 1976; Danker-Brown, 1979, 1984). Las diferencias por sexo, verificadas desde los primeros años de vida, sugieren divergencias tempranas entre ellos en términos de la manifestación de su conducta. Además, los patrones de reforzamiento difieren para los adolescentes hombres y mujeres, lo que incrementa la importancia de analizar la aportación de la variable sexo en cualquier estudio, pero particularmente en investigaciones sobre las causas y consecuencias de la atribución y del control (Deaux, 1976).

Las pruebas t de Student también demuestran que existen diferencias por sexo, en la percepción que tienen los adolescentes con respecto a la actitud afectiva o autoritaria de los padres, pues los varones son los que presentan las medias más altas en cualquier de los casos. Pero, no obstante que estas diferencias son significativas (en función del gran número de sujetos del estudio), son pequeños en términos de las medias de los grupos.

El hecho de que la media presentada por las mujeres se aproxima a la media revelada por los hombres, puede tener como causa los cambios que se efectuaron en las mujeres mexicanas a partir de los años setentas, los cuales contribuyeron fundamentalmente para modernizar su relación con sus padres (Diaz-Guerrero, 1974).

Es oportuno resaltar que tanto en el caso de los varones como de las mujeres, las medias de 'afectividad' y de 'autoritarismo' de los padres están por encima de la mediana de la escala, lo que prueba que estas características son aceptables dentro de la familia, en la sociabilización de los hijos.

Por otro lado, también conviene observar que tanto para los hombres como para las mujeres, las medias de afectividad son más altas que las de autoritarismo. Esto demuestra la influencia que ejerce la cultura en la percepción de los adolescentes, pues siendo el afecto uno de los valores culturales de los mexicanos (Díaz-Guerrero 1955, 1972, 1977, 1985), es natural que los hijos perciban a los padres como afectuosos.

Pero, sería interesante realizar este tipo de investigación con otras poblaciones, pues considerando que hay diferentes ecosistemas dentro de la población del país -y en este estudio se está tratando únicamente con población estudiantil- es posible que los resultados se presenten un tanto distintos de los que son reportados aquí.

7.5. Análisis de Regresión Múltiple

7.5.1. Actitud de los padres

Al tomar como variables dependientes los padres afectivos y los padres autoritarios y como independientes las variables sociodemográficas (sexo, escolaridad, número de hermanos y educación de los padres), se observa que éstas últimas, contribuyen para ex

plicar 3% de la actitud de los padres afectivos, pero contribuyen solo el 1.3% para explicar la actitud de los padres autoritarios.

La educación de los padres, el nivel de escolaridad y la edad de los hijos, son las variables sociodemográficas que contribuyen más a explicar la actitud afectiva de los padres. La influencia ejercida por dichas variables puede ser analizada en el contexto de los reportes de Sebald (1984), quien indica que la tradicional autoridad de los padres ha cambiado significativamente como consecuencia de los cambios en la sociedad y en la propia adolescencia.

De acuerdo con Sebald las nuevas generaciones de padres persiguen ideales de democracia, comunicación o información en sus relaciones con los hijos. En la actualidad, muchos padres se han concientizado de esto y cambiaron su actitud represiva por una relación basada en mayor igualdad, respeto y comunicación.

El que en esta muestra, más de 60% de los padres haya concluido la primaria, secundaria o preparatoria, posiblemente resulta en una actitud más democrático-afectiva hacia sus hijos, de lo que se esperaría de la cultura tradicional.

En relación a los adolescentes, la educación puede haber cambiado su estilo de comunicación con los padres y consecuentemente su percepción sobre ellos. Además, de acuerdo con La Rosa (1986), la escolaridad de los padres es importante en el desa-

rollo de la sociabilidad expresiva de los hijos. Siendo así, a mayor escolaridad de ambos es posible el establecimiento de una mejor comunicación entre ellos.

La variable sexo contribuye de manera significativa tanto para la actitud de los padres afectivos como de los padres autoritarios. Sin embargo, sería interesante analizar si hombres y mujeres contribuyen en proporciones iguales o diferenciadas para las referidas actitudes, ya que en el presente estudio se observó que existe una pequeña diferencia entre los adolescentes de ambos sexos en la percepción de la actitud de los padres. Además, en algunas culturas y particularmente en la cultura mexicana, se da un tratamiento distinto a los hombres y a las mujeres (Mead, 1973; Erikson, 1974; Diaz-Guerrero, 1955, 1972, 1977, 1985; McKinney y otros, 1986).

7.5.2. Control

En función del gran número de variables dependientes e independientes involucradas de aquí en adelante en el estudio, en la discusión se tomará en cuenta el orden de entrada de las variables independientes en el análisis de regresión, y dentro de este orden la importancia o contribución que aportan individualmente o en grupo (cuando sea el caso) para las variables dependientes.

Al considerar la variable control como dependiente y la actitud de los padres y las variables sociodemográficas como independientes, se observa que la variable padres autoritarios es la que ejerce la menor contribución para el control presentado por

los adolescentes.

Los padres afectivos al contrario, ejercen una contribución significativa para la explicación del control en todas las dimensiones contempladas en el estudio, pero particularmente para el control de la relación con el padre y con la madre.

Estos resultados muestran que entre más democráticos son los padres, mayor control tienen los hijos sobre las situaciones cotidianas, pues aprenden desde niños a independizarse y a valer ser por sí mismos. La autonomía demostrada por el adolescente es pues producto del tipo de aprendizaje social recibido desde la niñez (Bandura, Ross y Ross, 1961; Bandura y Walters, 1963; Erikson, 1974; Hurlock, 1976; Seligman, 1977; Bandura, 1979; Horrocks, 1986, McKinney y otros, 1986).

Los padres autoritarios a su vez contribuyen muy poco para el control porque ellos son los que normalmente asumen todas las decisiones. Consecuentemente parecen contribuir para el desarrollo del sentimiento de incontrolabilidad de sus hijos. Estos resultados también concuerdan con los hallazgos de varios autores, de que la excesiva dominación paterna estimula mayoritariamente el desarrollo de conductas indeseables como la dependencia y la sumisión (Bandura, 1979; Horrocks, 1986; Viganó La Rosa, 1986), así como un profundo sentimiento de incapacidad aprendida (Seligman, 1977).

Es comprensible pues, que si los padres afectivos presentan una contribución significativamente mayor, que los padres autoritarios para el control de las situaciones cotidianas, con-

tribuyan también más que los autoritarios en la percepción de control por parte de los adolescentes en la relación con el padre y con la madre, ya que en estas situaciones es donde se percibe más directamente que la fuerza autoritaria de los padres no contribuye sobre la percepción de control de los hijos.

En el caso de los padres afectivos, el control de la relación es compartido igualmente por los hijos, mientras que en relación a los padres autoritarios el control mantenido por ellos es total o proporcionalmente mayor de lo que les es permitido a los hijos.

Cuando los padres han desarrollado una relación basada en la confianza y armonía y han permitido la búsqueda de autonomía, puede esperarse que la transición a la edad adulta es más fácil. Pero si la dominación paterna ha impedido la emancipación, la crisis de identidad será más fuerte y la relación con los padres más conflictiva (Bandura, 1979; Horrocks, 1986). De ahí puede originarse la importancia de los padres afectivos en la dimensión emocional, pues probablemente una relación padres-hijos más armónica favorezca reacciones emocionales más estables y consecuentemente más controlables por los adolescentes.

Sería interesante especular hasta que punto las variaciones en la constelación padre-autoritario, padre afectivo, tienen que ver en la determinación de los tipos mexicanos (Díaz-Guerrero, 1982, pp. 11-33).

En lo que respecta a las variables sociodemográficas se ve

rifica que también contribuyen significativamente para el control de todas las dimensiones del cotidiano involucradas en el estudio, pero explican más profundamente el control de las situaciones escolares, de las relaciones heterosexuales y sociales y de la apariencia personal.

Los resultados en relación al control encajan dentro de los distintos aspectos ; fisiológicos, psicológicos y culturales del desarrollo del adolescente. Los cambios fisiológicos y psicológicos que caracterizan a la adolescencia, afectan la conducta de los jóvenes y consecuentemente sus relaciones familiares y sociales. Además, como los varones maduran algo más tarde que las muchachas (Hurlock, 1976), es comprensible la importancia que ejercen las variables sexo, edad y escolaridad (estas dos altamente correlacionadas) en el control de su vida diaria.

La adolescencia también se caracteriza por la búsqueda de identidad. Por esto, el control del propio desempeño académico, de la relación con la pareja y con los amigos y el control de la propia apariencia, constituyen para el adolescente los campos de mayor importancia para su afirmación personal, particularmente cuando estos campos son profunda y diferencialmente reforzados por los patrones culturales (Bandura, 1964; Erikson, 1966, 1974, 1985; Gesel, 1974, 1976; Hurlock, 1976; Dweck y Licht 1980; Sebald, 1984; Horrocks, 1986; McKinney y otros, 1986).

Por otro lado, cuanto mayor es el control que tiene el adolescente en sus relaciones, actividades y emociones, menor será su sentimiento de incapacidad aprendida, y consecuentemente

menores serán sus disturbios motivacionales, cognitivos y emocionales (Lerner y Mathews, 1967; Glass y Singer, 1972; Hiroto y Seligman, 1975; Wortman, 1975; Seligman, 1977; Miller, 1980).

7.5.3. Atribución

Al considerar como variable dependiente la atribución en las tres áreas: Familia, Amigos o Novio (a) y Suerte o Dios, y como variables independientes el control, la actitud de los padres y las variables sociodemográficas, se observa que las dimensiones del control (en conjunto) son las que más agregan explicación a la varianza de atribución.

El hecho de que el control sea la variable que más significativamente explique la atribución, confirma la importancia enfatizada por varios autores en estudios que involucraron estas dos variables (Wortman y Brehm, 1975; Wortman, 1976; Wortman y Dintzer, 1978).

La estrecha relación entre control y atribución comprueba la posición teórica de Heider (1958, 1970) de que la atribución permite al individuo predecir y controlar los acontecimientos referentes a él y a los demás, así como determinar si las causas de su incontrolabilidad son internas (motivadas por sus propias características personales), o externas (ocasionadas por las fuerzas del ambiente).

Además, la estrecha relación entre atribución y control corrobora también los hallazgos de muchos estudios en los que se

comprobó que las personas en el intento de mantener el control de sus acciones, buscan establecer relaciones entre el control deseado y la respectiva atribución causal (Brehm, 1986; Walster, 1966; Wortman, 1966; Lerner, 1970, 1971); y tienden a atribuir las causas de su conducta más a los otros (atribución externa) que a sí mismos (Pittman y Pittman, 1980).

En el presente estudio, las dimensiones de control contribuyen de manera distinta para cada una de las instancias de atribución, pero la dimensión escuela, en todos los casos, es la que agrega el mayor porcentaje de explicación, particularmente a la instancia Amigos o Novio (a).

Esta correlación recíproca entre el control de las situaciones escolares y la atribución a los amigos o novio (a) puede ser explicada en función de la influencia que ejercen los últimos en la adolescencia. Según McKinney y otros (1986) los amigos son muy importantes en el momento de establecer la propia identidad, pues pueden apoyar el proceso de desarrollo, (ya que viven los mismos problemas) y consecuentemente compartir las dificultades y el control de las situaciones cotidianas propias del contexto.

La contribución de la escuela como variable explicativa de la atribución puede ser analizada en términos de la importancia que ejerce para la adolescencia, pues ella representa la extensión del hogar ya que ahí pasan la mayor parte de su tiempo, desarrollan valores y habilidades, aprenden a socializarse y afirman su propia identidad. Por otro lado, la importancia que la familia atribuye al éxito académico y la influencia que desempeñan los amigos para el alcance del mismo, incrementan aún más el significado de la escuela para los adolescentes (McKinney y otros, 1986).

La apariencia personal, las emociones, las relaciones sociales y la relación con el padre también contribuyen de manera significativa para la atribución. Esto confirma la importancia atribuida a estas áreas por varios auto

res, pues debido a los cambios que atraviesa la adolescencia, el aspecto físico, los amigos, la familia y las emociones constituyen algunos de los campos más expresivos para los jóvenes. (Hurlock, 1976; Fadely, 1979; Horrocks, 1986; McKinney y otros, 1986).

La atribución hecha a la Familia y a los Amigos o Novio (a) sobre el control de gran parte de las situaciones cotidianas está de acuerdo con Horrocks (1986) y McKinney y otros (1986), de que la familia y los amigos son muy importantes para los adolescentes, pero también son percibidos por estos como personas altamente controladoras. Además, estas dos instancias constituyen los poderosos del microcosmos, pues de acuerdo con La Rosa (1986) involucran las personas que están más cercanas del sujeto, que tienen poder sobre él y consecuentemente controlan los refuerzos que le interesan.

La instancia de atribución a la Suerte o Dios constituye la única área a que los adolescentes atribuyen el control de las relaciones heterosexuales. Esto significa que las relaciones con el sexo opuesto representan para los jóvenes algo tan incontrolable que ni la familia o los amigos ejercen influencia sobre esta situación. Y por estar tan fuera de su control lo asignan a los poderosos del macrocosmos, los cuales de acuerdo con La Rosa (1986) no obstante estén muy lejanos ejercen una acción fuerte y de tal magnitud que repercute directamente sobre ellos, o en su vida personal.

Es interesante observar que los adolescentes no atribuyen a ninguna instancia el control de la relación con la madre, lo que denota que ellos consideran tener total control sobre esta situación. Esto también parece indicar una gran compenetración

madre-hijo en México,

En términos de la variable actitud de los padres, se observa que solamente los padres afectivos contribuyen para la explicación de la atribución, y de manera significativa únicamente para la instancia Familia. Esto indica que a mayor afectividad de los padres, menor es el control atribuido a la Familia. Estos datos confirman los resultados del presente estudio (citados anteriormente), de que los padres autoritarios contribuyen muy poco para el control de los hijos. Corroboran también los hallazgos de varios autores de que las actitudes afectivas benefician el desarrollo de la independencia, autosuficiencia y consecuentemente propician mayor autocontrol (Bandura, 1979; Sebald, 1984; Horrocks, 1986).

En lo que respecta a las variables sociodemográficas, se verifica que contribuyen significativamente para la explicación de las tres instancias de atribución. El efecto demostrado por las variables sociodemográficas sobre la atribución concuerda con los resultados de diversos estudios en los que se comprobó que las variables edad, nivel de escolaridad y particularmente la variable sexo, influyen de manera significativa en la atribución (Véase las exhaustivas revisiones de estudios presentadas por Weiner, 1972; Deaux, 1976; Dweck y Licht, 1980).

Para Deaux (1976) el sexo es una variable conceptual muy importante para la mayor parte de las investigaciones sobre la teoría de atribución, ya que desde temprana edad se verifican divergencias conductuales entre hombres y mujeres. Esto corrobora aun más los hallazgos del presente estudio, pues además de los

resultados del conjunto de las variables sociodemográficas, se pudo observar en los análisis de regresión que la variable sexo fue la que contribuyó más significativamente para la explicación de la atribución.

7.5.4. Depresión

Al considerar como variable dependiente la depresión en sus cuatro dimensiones y como variables independientes, la atribución, el control, la actitud de los padres y las variables sociodemográficas, se observa que las variables independientes contribuyen con porcentajes muy similares en las distintas dimensiones de depresión: confrontación, desesperanza, confianza en sí mismo e interacción personal.

Por este motivo, aunque se considere la importancia individual de las diferentes dimensiones, no se analizará por separado la contribución de las variables independientes para cada una de las variables dependientes, pero sí la contribución que aportan para la depresión.

En relación a la atribución se observa que las tres instancias externas de atribución contribuyen para la explicación de la depresión. Estos datos apoyan la posición de algunos autores de que los síntomas depresivos sean entendidos en términos de las atribuciones causales que hacen los depresivos sobre los eventos ocurridos en sus vidas (Wortman y Brehm, 1975; Seligman, 1975, Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Abramson,

Garber y Seligman, 1980). Pero van en contra de la postura de Peterson, Schwartz y Seligman (1981) de que los síntomas depresivos están negativamente correlacionadas con la atribución externa, pues las instancias de atribución a la familia, amigos o novio (a) y suerte o Dios utilizadas en el presente estudio, constituyen tres áreas bien delimitadas de atribución externa. Así pues, estos resultados confirman la hipótesis de la presente investigación de que la atribución de control a factores externos generaría depresión en los sujetos.

En el presente estudio la instancia Suerte o Dios es la que agrega la mayor contribución para la explicación de la depresión. Este dato confirma lo evidenciado en el estudio exploratorio, de que cuando el adolescente reconoce que no tiene control sobre determinada situación y tampoco sabe a qué o a quién conferirlo (Familia, Amigos o Novio-Poderosos del microcosmos) lo asigna a personas o entidades externas completamente fuera de su control (Suerte o Dios-Poderosos del macrocosmos).

Los resultados obtenidos pueden también ser interpretados con base en Seligman y colaboradores, de que la atribución que uno hace es la que le crea problemas al sujeto (Seligman y Mayer 1967; Seligman 1974, 1975, 1977; Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Abramson, Garber y Seligman, 1980). Así, la atribución a la Suerte o Dios generaría más depresión, por representar para los adolescentes una instancia detentora del control externo más lejana, intangible, poderosa y consecuentemente incontrolable que la familia y los amigos o novio (a).

La familia, a su vez representa una instancia de control más poderosa que los amigos o novio (a). Además, los amigos no presentan contribución significativa para las dimensiones de desesperanza y de confianza en sí mismo y el porcentaje de explicación que agregan a las dimensiones de confrontación y de interacción personal es muy pequeño, lo que demuestra que efectivamente tienen muy poca importancia en la depresión.

El hecho de que los adolescentes hagan más atribución a la Familia que a los Amigos es porque consideran los primeros controladores más fuertes y directos que los últimos. Esto confirma la posición de algunos autores de que a mayores niveles de privación de control mayor es la tendencia de atribuirlo a las fuerzas que juzgan ser la causa principal de su incontrolabilidad (Wortman y Brehm, 1975; Pittman y Pittman, 1979, 1980).

La importancia que ejerce el control en la explicación de la depresión, confirma la correlación negativa entre estas dos variables, así como la posición teórica de que la incontrolabilidad personal es la causa de la depresión; sea por distorsión en la atribución de causalidad y control, debido a la naturaleza evaluativa presente en toda situación (Beck, 1967), o sea porque los sujetos menosprecian su responsabilidad causal sobre eventos importantes, atribuyendo causalidad a factores externos fuera de su control (Seligman, 1975).

El hecho de que el control sea también la variable que presenta la mayor contribución en cualquiera de las dimensiones de depresión, concuerda con los resultados de muchas investigaciones

en las que se comprobó que la incontrolabilidad provoca reacciones depresivas tales como: reducción de la motivación, retraso en las reacciones motoras, interferencia en la expectativa de independencia entre respuesta y reforzamiento; y genera sentimientos de temor, desamparo o incapacidad aprendida (Thornton y Jacobs, 1971; Glass y Singer, 1972; Roth y Bootzin, 1974; Hiroto y Seligman, 1975; Seligman, 1975, Wortman y Brehm, 1975, Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Pittman y Pittman, 1979, 1980; Abramson, Garber y Seligman, 1980; Baucom y Danker-Brown, 1984).

Es importante observar que gran parte del control en los adolescentes mexicanos está dado por los poderosos del micro y macrocosmos, mientras que es factible que en los Estados Unidos esté dado por el individuo.

Los síntomas depresivos que de acuerdo con Seligman (1977) son generados por incontrolabilidad, están representados en las dimensiones de la escala de depresión utilizada en el presente estudio. Así, cuando el sujeto presenta ausencia de confrontación, dificultad en la interacción personal, reducción de la confianza en sí mismo e incremento en la desesperanza, está manifestando lo que Seligman considera disturbios motivacionales, cognocitivos, emocionales y reducción de la autoestima (Seligman, 1977; Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Abramson, Garber y Seligman, 1980).

Esta analogía se basa en el hecho de que los disturbios: pasividad, lentitud intelectual, inadecuación en las relaciones

sociales, incapacidad en percibir contingencias entre respuesta y refuerzo, disminución afectiva y de la autoestima, reducción de la agresividad y de la competencia, que según Seligman (1977) reflejan los síntomas depresivos causados por la incontrolabilidad, están representados en los reactivos que integran las cuatro dimensiones de depresión.

En la dimensión de confianza en sí mismo es donde se verifica la menor contribución del control y de la atribución para la explicación de la depresión. Estos resultados pueden estar comprobando la posición de Seligman y colaboradores (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978; Abramson, Garber y Seligman, 1980) de que la disminución en la autoestima es generada por la incapacidad de tipo personal, o sea atribuida fundamentalmente a causas internas, ya que según la teoría de Incapacidad Aprendida, cuando la incontrolabilidad es atribuida a causas externas no provoca reducción de la autoestima.

En lo que respecta a la actitud de los padres se observa que solamente los padres afectivos contribuyen para la explicación de la depresión, y esta aportación solo es significativa en las dimensiones de confrontación, desesperanza y confianza en sí mismo.

Becker (1979) al analizar el impacto de la actitud de los padres sobre la depresión considera que los padres que demuestran cordialidad, aceptación y respeto en relación a sus hijos y establecen para ellos límites claros y definidos de acuerdo con la edad, pueden esperar menos desviación de la conducta convenciou

nal en los hijos, mayor expresión individual, más equilibrio y autoafirmación así como mayores fuentes de gratificación fuera de la familia.

En la muestra estudiada los padres afectivos son accesibles, amigables, responsables y comprensivos. Estos resultados llevan a dos posibles explicaciones: 1) quizás los padres afectivos demuestran una actitud demasiado flexible o permisiva con sus hijos, no indicándoles un patrón de conducta adecuado, lo que puede estar contribuyendo a la depresión, o 2) en México el sujeto se autodevalúa para destacar la importancia de los padres, de la familia, de Dios, etc. (Díaz-Guerrero, 1982b) lo que también puede producir depresión.

Cuando los padres establecen límites apropiados ofrecen las bases para una autoevaluación y percepción más realista, facilitan la internalización de normas sociales, tornan el ambiente más manejable y predecible y consecuentemente permiten la distinción entre deseos y contingencias ambientales. Pero cuando los patrones son ambiguos los hijos tienden a la dependencia o a la separación y demuestran mayores problemas en relación a la autoestima, más expectativas de fracaso, menos autoconfianza, motivación y aspiración.

En relación a las variables sociodemográficas se observa que su contribución aún presentando pequeños porcentajes de explicación, son significativos para las cuatro dimensiones de depresión. La importancia de las variables sociodemográficas confirma la posición de algunos autores de que las manifestaciones

depresivas varían particularmente en función de la edad (Toolan, 1962, 1969, citado por McKinney y otros, 1986; Weiner, 1970; Becker, 1974; Seligman, 1975; Harlock, 1976; Erikson, 1985); del sexo (Rosen y colaboradores, 1965, citados por McKinney y otros 1986; Baucom y Danker-Brown, 1979, 1984; Horrocks, 1986); del sexo y de la clase social (Díaz-Guerrero, 1982b, 1984), pero pueden ser consecuencia de la educación (Dweck y Repucci, 1973; Dweck, 1975; Seligman, 1975; Horrocks, 1986 y McKinney y otros, 1986).

Es interesante aclarar que el hecho de que la actitud de los padres y las variables sociodemográficas hayan presentado una gran contribución para la explicación del control, puede quizás justificar el pequeño porcentaje de explicación que aportan para la depresión.

7.6 Consideraciones Finales

Con base en las críticas al Modelo de Incapacidad Aprendida de Seligman (Seligman 1977; Abramson, Seligman y Teasdale 1978; Abramson, Garber y Seligman, 1980) relativas particularmente a la 'sofisticación' del mismo y a su implicabilidad a la vida real (expuestas en el capítulo sobre incapacidad aprendida), el presente estudio tuvo como objetivo probar un nuevo Modelo de Incapacidad Aprendida, aplicable a la vida real.

En el modelo propuesto la incapacidad aprendida es entendida como un proceso que involucra la tríada incontrolabilidad, atribución y depresión. Este proceso se da así: el individuo re

conoce su ausencia de control sobre determinadas situaciones de lo cotidiano; atribuye el control de las mismas a fuerzas externas y consecuentemente presenta síntomas depresivos.

En vista de los resultados obtenidos en el presente estudio, se puede considerar que el modelo es aplicable a la vida real y que los resultados comprueban que la incontrolabilidad y la atribución interna provocan depresión y consecuentemente el sentimiento de incapacidad aprendida es generado por la tríada incontrolabilidad, atribución y depresión.

Además, el modelo confirma que no obstante que la incontrolabilidad y la atribución sean las variables que más significativamente predicen la depresión, la actitud de los padres y las variables sociodemográficas, aún interfiriendo más directamente sobre el control, también afectan la atribución y consecuentemente contribuyen para la depresión.

En el presente estudio se observó que en el control o no control de las situaciones de lo cotidiano y su respectiva atribución, son elementos substanciales para el entendimiento del proceso de depresión en los adolescentes. Sin embargo, considerando que la adolescencia es una fase de transición y por ende de conflictos, las situaciones de la vida diaria aquí contempladas, pueden resultar significativas para esta población de adolescentes, pero no para adultos, niños, o los mismos adolescentes de otros estratos sociales.

Paykel (1979) y Brown (1979) consideran que los eventos de la vida diaria juegan un importante papel en la depresión, y

Díaz-Guerrero (1984) ha encontrado que así es en México, pero la contribución de ellos es solamente parcial, pues existen otros factores, además del evento mismo, que constituyen elementos valiosos para la comprensión de la depresión. Entre estos elementos se consideran el control y la atribución, ya que en el modelo analizado estos dos factores son fundamentales para el entendimiento de la depresión.

Un aspecto importante que estudios transculturales podrán futuramente comprobar es que la atribución a los poderosos del micro y macrocosmos es típicamente mexicana, o cuando menos diferente de lo que se encontraría en otras culturas.

R E F E R E N C I A S

- Abramson, L.Y., Garber, F. y Seligman, M.E.P. (1980) "Learned helplessness in humans: an attributional analysis" en J. Garber y M.E.P. Seligman (Eds.) Human Helplessness: Theory and Applications. New York: Academic Press.
- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P. y Teasdale, J.D. (1978) "Learned helplessness in humans: critique and reformulation", Journal of Abnormal Psychology, 87, 1, 49-74.
- Alloy, L.B. (1982) "The role of perceptions and attributions for reponse-outcome noncontingency in learned helplessness; a commentary and discussion", Journal of Personality, 50, 4, 443-479.
- Alloy, L.B., Peterson, C., Abramson, L. Y. y Seligman; M.E.P. (1984) "Attributional style and the generality of learned helplessness", Journal of Personality and Social Psychology, 40, 1, 681-687.
- Alloy, L.A. y Seligman, M.E.P. (1979) "On the cognitive component of learned helplessness in animals and man", en G. Bower (Eds.) (Ed.) The Psychology of Learning and Motivation. New York Academic Press, 219-276.
- Averill, J.R. y Rosenn, M. (1972)) "Vigilant and novigilant coping strategies and psychophysiological stress reactions during the anticipation of an electric shock", Journal of Personality and Social Psychology, 23, 128-141.
- Badwin, A.L. (1967) Theories of Child Development. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bandura, A. (1964) "The stormy decade: Fact or fiction?", Psychology in the Schools, 1, 224-231.
- Bandura, A. (1979). Modificação do Comportamento. Rio de Janeiro: Editora Interamericana Ltda.
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, S.A. (1961) "Transmission of aggression through imitation of aggressive models", Journal of Abnormal and Social Psychology, 63-575-582.
- Bandura, A. y Walters. R. (1963) Social Learning and Personality Development, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Baucom, D.H. y Danker-Brown, P. (1979) "Influence of sex roles on the development of learned helplessness", Journal of Consulting and Clinical Psychology, 47, 928-936.
- Baucom, D.H. y Danker-Brown P. (1984) "Sex role identity and sex-stereotyped tasks in the development of learned helplessness in women", Journal of Personality and Social Psychology, 48, 2, 422-430.
- Beck, A.T. (1967) Depression: Clinical, Experimental and Theoretical Aspects. New York: Hoeber.
- Beck, A.T., Ward, C., Mendelson, M. Mock J. y Erbaugh, J. (1961) "An inventory for measuring depression", Archives of General Psychiatry, 4, 561-571.

- Becker, J. (1974) Depression: Theory and Research. New York; Wiley.
- Bem, D.J. (1972) "Self perception theory," En L. Berkowitz (Ed.) -
Advances in Experimental Social Psychology, (vol. 6). New -
York; Academic Press.
- Blaney, P.H. (1977) "Contemporary theories of depression: -
Critique and comparison", Journal of Abnormal Psychology, 86,
203-223.
- Boceta, J.M. y Polaino-Lorente, A. (1982) "Reformulación del mo-
delo de learned helplessness, desde el punto de vista de la -
Psicología atribucional", Revista de Psicología General y -
Aplicada, 37, 1, 13-29.
- Brehm, J.W. (1966) A Theory of Psychological Reactance. New York:
Academic Press.
- Buchwald, A.M., Coyne, F.C. y Cole, C.S. (1978) "A critical -
evaluation of learned helplessness model of depression", -
Journal of Abnormal Psychology, 87, 1, 180-193.
- Burger, J.M. y Arkin, R.M. (1980) "Prediction, control, and -
learned helplessness", Journal of Personality and Social -
Psychology, 38, 3, 482-491.
- Carrol, B.J., Fielding, F.M. y Blashki, T.G. (1973) "Depression
rating scales: A critical review," Archives of General -
Psychiatry, 28, 361-366.
- Conger, J.J. (1973) Adolescence and youth; Psychological -
Development in a Changing World. New York: Harper & Row.
- Coopersmith, S. (1967) The Antecedents of Self Steem, San Francis
co: W.H. Freeman.
- Corah, N.L. y Boffa, F. (1970) "Perceived control, self-observa -
tion, and response to aversive stimulation", Journal of -
Personality and Social Psychology, 16, 1-4.
- Costelo, C.G. (1978) "A critical review of Seligman's laboratory
experiments on learned helplessness and depression in humans",
Journal of Abnormal Psychology, 87, 1, 21-31.
- Crandall, V.C. Kalkovsky, W. y Crandall, V.J. (1965) "Children's
beliefs in their own control of reinforcement in intelectual
academic achievement situaciones", Child Development, 36, -
91-109.
- Danker-Erown, P. y Baucon, D.H. (1982) "Cognitive influence on -
the development of learned helplessness", Journal of Persona-
lity and Social Psychology, 41, 4, 793-801.
- Deaux, K. (1976) "Sex, A perspective on the attribution process",
En J. H. Harvey (Ed.), New Directions in attribution -
research, (Vol. 1). Hillsdale, N.J. Lawrence Erlbaum -
Associates, Publishers.
- Depue, R.A. (1979) The Psychobiology of the Depressive Disorders.
Implications for the effects of stress. New York; Academic -
Press.

- Depue, R.A. y Monroe, S.M. (1978) "Learned helplessness in the perspective of the depressive disorders: conceptual and definitional issues", Journal of Abnormal Psychology, 87,1,3-20.
- Depue, R.A. y Monroe, S.M. (1979) "The unipolar-bipolar distinction in the depressive disorders: implications for stress-onset interaction" En R.A. Depue (Ed.) The Psychology of the Depressive Disorders. Implications for the Effects of Stress. New York: Academic Press.
- Derogatis, L.R., Lipman, R.S., Covi-L y Rickels K. (1972) "Factorial invariance of symptom dimensions in anxious and depressive neuroses," Archives of General Psychiatry, 27, 659-665.
- Díaz-Carbaño, M. (1974) Estudio caracterológico en un grupo de familias mexicanas. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz-Guerrero, R. (1952) "Teoría y resultados preliminares de un ensayo de determinación del grado de salud mental, personal y social del mexicano de la ciudad", Psiquis, 2, 1 y 2, 32-56.
- Díaz-Guerrero, R. (1955) "Neurosis and the mexican family structure", American Journal of Psychiatry, 112, 411-417.
- Díaz-Guerrero, R. (1972) Hacia una Teoría Histórica-bio-psico-sociocultural del Comportamiento Humano. México: Trillas.
- Díaz-Guerrero, R. (1973) "Interpreting coping styles across nations on sex and social class differences", International Journal of Psychology, 8, 3, 193-203.
- Díaz-Guerrero, R. (1974) "La mujer y las premisas histórico -socio-culturales de la familia mexicana", Revista Latinoamericana de Psicología, 6, 1, 7-16.
- Díaz-Guerrero, R. (1976) "Hacia una psicología social del tercer mundo", Cuadernos de Humanidades, (No. 5) México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz-Guerrero, R. (1977) "A sociocultural psychology", En J. Martínez (Ed.) Chicano Psychology, New York: Academic Press.
- Díaz-Guerrero, R. (1979) "Social science research on children in México and Hispanic America". División for the study of Development, UNESCO, Paris: Reports / Studies, ChR. 12.
- Díaz-Guerrero, R. (1982a) "The psychology of the historic-sociocultural premise, I", Spanish-Language Psychology, 2, 383-410.
- Díaz-Guerrero, R. (1982b) "Fuentes de ansiedad en la cultura mexicana", Enseñanza e Investigación en Psicología, 8, 15, 65-75.
- Díaz-Guerrero, R. (1984) "Tristeza y psicopatología en México", Salud Mental, 7, 2, 3-9.
- Díaz-Guerrero, R. (1985) Psicología del Mexicano, México: Trillas.
- Díaz-Guerrero, R. y Castillo Vales, R.M. (1981) "El enfoque cultural contra cultura y el desarrollo cognitivo y de la personalidad en escolares Yucatecos", Enseñanza e Investigación en Psicología, 7, 1, 5-26.

- Díaz-Guerrero, R. y Lara Tapia, L. (1972) "Diferencias sexuales en el desarrollo de la personalidad del escolar mexicano", Revista Latinoamericana de Psicología, 4, 3, 345-351.
- Díaz-Guerrero, R., Lichtszajn, J. y Reyes Lagunes, I. (1979) "Alienación de la madre, psicopatología y la práctica clínica en México", Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 1, 2, 117-133.
- Díaz-Guerrero, R. y Morales, M.L. (1976) "La paternidad responsable y las actitudes hacia la procreación", Neurología-Neurocirugía-Psiquiatría, 17, 2, 103-114.
- Dweck, C.S. (1975) "The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness", Journal of Personality and Social Psychology, 31, 4, 674-685.
- Dweck, C.S. y Licht, B.G. (1980) "Learned helplessness and intellectual achievement", En J. Garber y M.E.P. Seligman (Eds.) Human Helplessness: Theory and Applications, New York: Academic Press.
- Dweck, C.S. y Reppucci, N.D. (1973) "Learned helplessness and reinforcement responsibility in children", Journal of Personality and Social Psychology, 25, 109-116.
- Erikson, E.H. (1966) Infancia y Sociedad. Buenos Aires: Hormé.
- Erikson, E.H. (1974) Identidad, Juventud y Crisis. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Erikson, E.H. (1985) Sociedad y Adolescencia. México: Siglo XXI Editores.
- Fadely, J. (1979) Confrontation in Adolescence. Virginia; Mosler.
- Feather, N.T. y Simon, J.G. (1971a) "Attribution of responsibility and valence of outcome in relation to initial confidence and success and failure of self and other", Journal of Personality and Social Psychology, 18, 173-188.
- Feather, N.T. y Simon, J.G. (1971b) "Causal attribution for success and failure in relation to expectations of success based upon selective or manipulative control", Journal of Personality, 39, 527-541.
- Fosco, F., y Gear, H.H. (1971) "Effects of gaining control over aversive stimuli after differing amounts of no control", Psychological Reports, 29, 1153-1154.
- Fredén, L. (1986) Aspectos Psicosociales de la Depresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Frieze, I. y Weiner, B. (1971) "Cue utilization and attributional judgments for success and failure", Journal of Personality, 39, 591-605.
- Garber, J. Fencil-Morse, E., Rosellini, R.A. y Seligman, M.E.P. (1979) "Inescapable shock as a weanling impairs adult discrimination Learning. Behaviour Research and Therapy, 17, 197-206.
- Garber, J. Miller, S.M. y Abramson, L.Y. (1980). "On the distinction between anxiety and depression: perceived control, certainty, and probability of goal attainment", En G. Garber y M.E.P. Seligman (Eds.) Human Helplessness: Theory and Applications, New York: Academic Press.

- Gatchel, R.J. y Proctor, J.F. (1976) "Physiological correlates of learned helplessness in man", Journal of Abnormal Psychology, 85, 27-34.
- Gersh. F.S. y Fowles, D.C. (1979) "Neurotic depression the concept of anxious depression", En R.A. Depue (Ed.): The Psychobiology of the Depressive Disorders: Implication for the effects of stress. New York: Academic Press.
- Gesell, A. y otros (1974) El niño de 13 y 14 años, Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gesell, A. y otros (1976) El niño de 15 a 16 años. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Girardi, C.I. (1985) "Algunos aspectos sobre pérdida de control", La psicología en México: Memorias del IV Congreso Mexicano, México, D.F., Sociedad Mexicana de Psicología, A.C. P. 254.
- Girardi, C.I. (1987) Escala de Incapacidad Aprendida para adolescentes mexicanos. Trabajo presentado en el XXI Congreso Interamericano de Psicología.
- Girardi, C.I.; Díaz-Loving, R. y Andrade Palos, P. (1986) "Incapacidad Aprendida en estudiantes universitarios", La psicología social en México, (Vol. 1). México: Asociación Mexicana de Psicología Social, 327-331.
- Glass, D.C. y Singer, J.E. (1972) Urban Stress: Experiments on noise and Social Stressors. New York: Academic Press.
- Golin, S. Sweeney, P.D. y Shaeffer, D.E. (1981) "The causality of causal attributions in depression: A cross-lagged panel correlational analysis", Journal of Abnormal Psychology, 90, 14-22.
- Golin, S. y Terrel, F. (1977) "Motivational and associative aspects of mild depression in skill and chance", Journal of Abnormal Psychology, 86, 389-401.
- Gregory, W.L., Chartier, G.M., y Wright, M. H. (1979) "Learned helplessness and learned effectiveness: Effects of explicit response cues on individuals differing in personal control expectancies", Journal of Personality and Social Psychology, 37, 11, 1982-1992.
- Grinder, R.E. y Spector, J.C. (1965) "Sex differences in adolescent perceptions of parental resource control" Journal of Genetic Psychology, 106, 337-344.
- Hamilton, M. (1960) "A rating scale for depression", Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry, 23, 56-62.
- Hammen, C. y de Mayo, R. (1982) "Cognitive correlates of teacher stress and depressive symptoms: implications for attributional models of depression", Journal of Abnormal Psychology, 91, 2, 96-101.
- Harvey, J.H., Ickes, W.J.Y. Kidd, R.F. (1976). New Directions in Attribution Research. (Vol. 1). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hastie, R. (1984) "Causes and effects of causal attributions" Journal of Personality and Social Psychology, 46, 1, 44-56.

- Heider, F. (1958) The Psychology of Interpersonal Relations, New Jersey: L. Erlbaum
- Heider, F. (1970) Psicología das Relações Interperssoais. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, Editora da Universidade de São Paulo.
- Hiroto, D.S. (1974) "Locus of control and learned helplessness", Journal of Experimental Psychology, 102, 2, 187-193.
- Hiroto, D.S. y Seligman, M.P.E. (1975) "Generality of learned helplessness in man", Journal of Personality and Social Psychology, 31, 2, 311-327.
- Holtzman, W.H., Díaz-Guerrero, R., Swartz, J.D., Lara Tapia, L., Laosa, L., Morales, M.L., Reyes Lagunes, I., y Witzke, D.B. (1975) Desarrollo de la Personalidad en dos Culturas: México y Estados Unidos. México: Trillas
- Horrocks, J.E. (1986) Psicología de la Adolescencia, México: Trillas.
- Huesmann, R.L. (1978) "Cognitive processes and models of depression," Journal of Abnormal Psychology, 87, 194-198.
- Hurlock, E.B. (1976) Psicología de la Adolescencia. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Janoff-Bulman, R. (1979) "Characterological versus behavioral self-blame: Inquiries into depression and rape", Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1798-1809.
- Jones, E.E. y Davis, K.E. (1965) "From acts to dispositions the attribution process in person perception", En L. Berkowitz (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology, (Vol. 2). New York: Academic Press.
- Kelley, H.H.: (1967) "Attribution theory in social psychology", En D. Levines (Ed.) Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Kelley, H.H. (1971) "Causal schemata and the attribution process". En E.E. Jones y otros (Eds.) Attribution: Perceiving the causes of Behavior, Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Kilpatrick-Tabak, B. y Roth, S. (1978) "An attempt to reverse performance deficits associated with depression and experimentally induced helplessness," Journal of Abnormal Psychology, 87, 141-154.
- Klein, D.C., Fencil-Morse, E. y Seligman, M.E.P. (1976) "Learned helplessness, depression, and the attribution of failure", Journal of Personality and Social Psychology, 33, 508-616.
- Klein, D.C. y Seligman, M.E.P. (1976) "Reversal or performance deficits in learned helplessness and depression", Journal of Abnormal Psychology, 85, 11-26.
- Krantz, D.S., Glass, D.C. y Snyder, M.L. (1974) "Helplessness, stress level, and the coronary prone behavior pattern", Journal of Personality and Social Psychology, 10, 284-300.
- La Rosa, J. (1986) Escalas de Locus de Control y Autoconcepto: construcción y validación. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Lefcourt, H.N. (1966) "Internal versus external control of reinforcement: A review", Psychological Bulletin, 65, 206-220.
- Lerner, M.J. (1970) "The desire for justice and reactions to victims" En J. Macauley y L. Berkowitz (Eds.) Altruism and Helping Behavior. New York: Academic Press.
- Lerner, M.J. (1971) "Observer's evaluation of a victim: justice - guilt and veridical perception", Journal of Personality and Social Psychology, 20, 2, 27-35.
- Lerner, M.J. y Matthews, G. (1967) "Reactions to suffering of others under conditions of indirect responsibility" Journal of Personality and Social Psychology, 5, 319-325.
- Lewinsohn, P.M. Antonuccio, D.O., Steinmetz, J.L., y Teri, L. (1984) The Coping with Depression Course: a Psychoeducational Intervention for Unipolar Depression. Eugene. O.R.: Castalia Publishing Company.
- Luginbuhl, J.E.R., Crowe, D.H. y Kahan J.P. (1975) "Causal Attributions for success and failure", Journal of Personality and Social Psychology, 31, 1, 86-93.
- Maier, S.F. y Seligman, M.E.P., (1976) "Learned helplessness: Theory and evidence", Journal of experimental Psychology: General, 105, 1, 3-46.
- Matteson, D.R. (1975) Adolescence Today: Sex Roles and the Search for Identity, Homewood, Illinois: The Dorsey Press.
- Mckinney, J. P., Fitzgerald, H.E. y Strommen, E.A. (1986) Psicología del desarrollo: edad adolescente, México, Editorial el Manual moderno.
- Mead, M. (1973) Adolescencia y Cultura en Samoa, Buenos Aires; Paidós.
- Mendels, y J. (1968) "Depression: the distincion between syndrome and syndrome", British Journal of Psychiatry, 114, 1549-1554.
- Mendels, J. (1970) Concepts of Depression. New York: John Wiley.
- Miller, S.M. (1980) "Why having control reduces stress: if I can stop the roller coaster, I don't want to get off?" En J. Garber y M.E.P. Seligman (Eds.) Human Helplessness: Theory and Applications. New York: Academic Press.
- Miller, I.W. y Norman, W.H. (1979) "Learned helplessness in humans: a review and attribution theory model", Psychological Bulletin 86, 1, 93-118.
- Miller, W.R. y Seligman, M.E.P. (1973) "Depression and the perception of reinforcement", Journal of Abnormal Psychology, 82, 62-73.
- Miller, W.R. y Seligman, M.E.P. (1975) "Depression and learned helplessness in man", Journal of Abnormal Psychology, 84, 228-238.
- Miller, W.R. Seligman, M.P.E. y Kurlander, H.M. (1975) "Learned helplessness, depression, and anxiety", Journal of Nervous and Mental Disease, 161, 347-357.

- Nisbett, R.E. y Borgida, E. (1975) "Attribution and the psychology of prediction", Journal of Personality and Social Psychology, 32, 5, 932-943.
- Oakes, W.F. (1982) "Learned helplessness and defensive strategies: a rejoinder", Journal of Personality, 50, 4, 415-425.
- Oakes, W.F. y Curtis, N. (1982) "Learned helplessness: not dependent upon cognitions, attributions, or other such phenomenal experiences", Journal of Personality, 50, 4, 387-408
- Offer, D. (1967) "Normal Adolescents: Interview strategy and selected results". Archives of General Psychiatry, 17, 285-290.
- Offer, D., Sabshin, M.S. y Marcus, I. (1965) "Clinical evaluation of normal adolescents", American Journal of Psychiatry, 121, 864-872.
- Overmeier, J.B. y Seligman, M.E.P. (1967) "Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance learning" Journal of Comparative and Physiological Psychology, 63, 28-33.
- Pasahow, R.J.; West, S.G. y Boroto, D.R. (1982) "Predicting when uncontrollability will produce performance deficits: a refinement of the reformulated learned helplessness hypothesis", Psychological Review, 89, 5, 595-598.
- Paykel, E.S. (1971) "Classification of depressed patients: a cluster analysis derived grouping", British Journal of Psychiatry, 118, 275-288.
- Paykel, E.S. (1972) "Correlates of a depressive typology", Archives of General Psychiatry, 27, 203-209.
- Pervin, L.A. (1963) "The need to predict and control under conditions of threat", Journal of Personality, 31, 570-587.
- Peterson, C. (1979) "Uncontrollability and self-blame in depression: Investigation of the paradox in a college population," Journal of Abnormal Psychology, 88, 620-624.
- Peterson, C.; Schwartz, S.M. y Seligman, M.E.P. (1981) "Self-blame and depressive symptoms", Journal of Personality and Social Psychology, 2, 253-259.
- Peterson, C.; Semmel, A., Von Baeyer, C., Abramson, L.Y., Metalski, G.I., Seligman, M.E.P. (1982) "The attributional style questionnaire", Cognitive Therapy and Research, 6, 3, 287-300.
- Pittman, N.L. y Pittman, T.S. (1979) "Effects of amount of helplessness training and internal-external locus of control on mood and performance", Journal of Personality and Social Psychology, 37, 39-47.
- Pittman, T.S. y Pittman, N.L. (1980) "Deprivation of control and the attribution process", Journal of Personality and Social Psychology, 39, 3, 377-389.
- Prusoff, B. y Klerman, G.L. (1972) "Differentiating depressed from anxious neurotic outpatients", Archives of General Psychiatry, 30, 302-309.

- Raps, C.S. , Peterson, C., Reimhard, E.K., Abramson, L.Y. y Seligman, M.E.P. (1982) "Attributional style among depressed patients", Journal of Abnormal Psychology, 91, 2, 102-108.
- Rizley, R. (1978) "Depression and distortion in the attribution of causality", Journal of Abnormal Psychology, 87, 1, 32-48.
- Rodin, J. (1976) "Density, perceived choice, and response to controllable and uncontrollable outcomes", Journal of Experimental Social Psychology, 12, 564-578.
- Rodríguez, A. (1970) Estudos em Psicologia Social. Petrópolis: Editora Vozes Ltda.
- Rodríguez, A. (1981) Psicología Social. Petrópolis; Editora Vozes Ltda.
- Rosellini, R.A. y Seligman, M.E.P. (1978) "Role of shock intensity in the learned helplessness paradigm", Animal Learning and Behavior, 6, 143-146.
- Rosenberg, M. (1965) Society and the Adolescent Self-image, Princeton, N.J.:Princeton University Press.
- Roth, S. (1980) "A revised model of learned helplessness in humans", Journal of Personality, 48, 103-133.
- Roth, S. y Bootzin, R.R. (1974) "Effects of experimentally induced expectancies of external control: An investigation of learned helplessness", Journal of Personality and Social Psychology, 29, 253-264.
- Roth, S. y Kubal, L. (1975) "The effects of noncontingent reinforcement on tasks of differing importance: Facilitation and learned helplessness effects", Journal of Personality and Social Psychology, 32, 680-691.
- Rotter, J.B. (1966) "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", Psychological Monographs, 80 (whole No. 609).
- Rotter, J.B. y Murly, R.C. (1965) "Internal versus external control of reinforcement and decisions", Journal of Personality and Social Psychology, 2, 4, 598-604.
- Sebald, H. (1984) Adolescence: A Social Psychological Analysis. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Seligman, M.E.P. (1974) "Depression and learned helplessness, En R.J. Friedman y M.M. Katz (Eds.) The Psychology of Depression Contemporary Theory and Research, Washington, D.C. Winston Willey.
- Seligman, M.E.P. (1975) Helplessness, San Francisco: Freeman.
- Seligman, M.E.P. (1977) Desamparo: Sobre depressão, Desenvolvimento e Morte. São Paulo: HUCITEC, Editora Da Universidade de São Paulo.
- Seligman, M.E.P. (1978) "Comment and integration", Journal of Abnormal Psychology, 87, 1, 165-179.

- Seligman, M.E.P., Abramson, L.Y., Semmel, A. y Von Baeyer, C. (1979) "Depressive attributional style", Journal of Abnormal Psychology, 88, 3, 242-247.
- Seligman, M.E.P. y Altemor, A. (1979) "Coping behavior: Learned helplessness, physiological change, and learned inactivity.", (Seligman-Weiss Debate) Behaviour Research and Therapy, 18, 459-511.
- Seligman, M.E.P., y Cook, L. (1978) "Learned helplessness and depression", En: Finley, G.E. y Marin, G. (eds.) Readings in Contemporary Psychology, México, Trillas.
- Seligman, M.E.P., Klein, D.C. y Miller, W.R. (1976) "Depression," en H. Leitenberg (Ed.), Handbook of Behavior Modification and Behavior Therapy, New Jersey: Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Seligman, M.E.P. y Maier, S.F. (1967) "Failure to escape traumatic shock", Journal of Experimental Psychology, 74, 1-9.
- Seligman, M.E.P., Peterson, C., Kaslow, N.J., Tenenbaum, R.L., Alloy, L.B. y Abramson, L.Y. (1984) "Attributional style and depressive symptoms among children", Journal of Abnormal Psychology, 93, 2, 235-238.
- Seligman, M.E.P., Rosellini, R.A. y Korak, M.J. (1975) "Learned Helplessness in the rat: Time course, immunization, and reversibility", Journal of Comparative and Psychological Psychology, 88, 542-547.
- Silver, R.S., Wortman, C.B. y Klos, D.S. (1982) "Cognitions, affect, and behavior following uncontrollable outcomes: a response to current human helplessness research", Journal of Personality, 50, 4, 480-513.
- Staub, E., Tursky, B., y Schwartz, G.E. (1971) "Self-control and predictability: their effects on reaction to aversive stimulation", Journal of Personality and Social Psychology, 18, 157-162.
- Taylor, S.E. (1979) "Hospital patient behavior: Reactance, helplessness or control?", Journal of Social Issues, 35, 156-184.
- Tennen, H. (1982) "A re-view of cognitive mediators in learned helplessness", Journal of Personality, 50, 4, 526-541.
- Tennen, H., Drum, P.E., Gillen, R. y Stanton, A. (1982a) "Learned helplessness and the detection of contingency: a direct test", Journal of Personality, 50, 4, 427-442.
- Tennen, H. y Gillen, R. (1979) "The effect of debriefing on laboratory induced helplessness: An attributional analysis", Journal of Personality, 47, 4, 629-642.
- Tennen, H.; Gillen, R. y Drum, P.E. (1982b) "The debilitating effect of exposure to noncontingent escape: a test of the learned helplessness model", Journal of Personality, 50, 4, 409-425.

- Thornton, J.W. (1982) "Predicting helplessness in human subjects", The Journal of Psychology, 112, 251-257.
- Thornton, J.W. y Jacobs, P.D. (1971) "Learned helplessness in human subjects", Journal of Experimental Psychology, 87, 3, 367-372.
- Thornton, J.W. y Jacobs, P.D. (1972) "The facilitating effects of prior inescapable / unavoidable stress of intellectual performance", Psychonomic Science, 26, 4, 185-187.
- Thornton, J.W. y Powell, G.D. (1974) "Immunization to and alleviation of learned helplessness in man", The American Journal of Psychology, 87, 3, 351-367.
- Triplett, R.G. y Cohn, E.S. (1984) "Social learning versus attributional interpretations: the effect of task familiarity on task performance perceptions and future success expectations", Social Behavior and Personality, 12, 1, 75-84.
- Tversky, A y Kahneman, D. (1971) "Belief in law of small numbers;" Psychological Bulletin, 76, 105-110.
- Vázquez, C. (1986) "Escalas evaluadoras de la depresión: limitaciones conceptuales y metodológicas", Revista de Psicología General y Aplicada, 41, 1, 101-113.
- Vigano La Rosa, D.L. (1986) Autoritarismo e Intolerancia a la Ambigüedad en la Cultura Mexicana. Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Walster, E. (1966) "Assignment of responsibility for an accident" - Journal of Personality and Social Psychology, 3, 73-79
- Weiner, B. (1966) "Achievement motivation and task recall in competitive situations", Journal of Personality and Social Psychology, 3, 6, 693-696.
- Weiner, I.B. (1970) Psychological Disturbances in Adolescence. New York: Wiley.
- Weiner, B. (1972) "Achievement motivation and attribution theory", Theories of Motivation, New York; Markham.
- Weiner, B., Freise, I., Kukla, A., Reed, L., Rest, S. y Rosebaum, R.M. (1972) "Perceiving the causes of success and failure", En E.E. Jones y otros (Eds.) Attribution: Perceiving the Causes of Behavior, Morristown, N.J.: General Learning Press.
- Weiner, B. y Kukla, A. (1970) "An attributional analysis of achievement motivation", Journal of Personality and Social Psychology, 15, 1, 1-20.
- Wortman, C.B. (1975) "Some determinants of perceived control", - Journal of Personality and Social Psychology, 31, 2, 282-294.
- Wortman, C.B. (1976) "Causal attributions and personal control", En J.H. Harvey y otros (Eds.) New Directions in Attribution Research, (Vol. 1), Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wortman, C.B. y Brehm, J.W. (1975) "Responses to uncontrollable outcomes: an integration of reactance theory and learned helplessness model". En L. Berkowitz (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology. (vol. 8), New York: Academic Press.

Wortman, C.B. y Dintzer, L. (1978) "Is an attributional analysis of the learned helplessness phenomenon viable?: a critique of the Abramson-Seligman-Teasdale reformulation", Journal of Abnormal Psychology, 87, 1, 75-90.

Wyer Jr., R.S. y Carlston, D.E. (1979) Social Cognition, Inference and Attribution. Hillsdale, N.J.; Lawrence Erlbaum Associates, - Publishers.

Zung, W.K. (1965) "A self-rating depression scale", Archives of General Psychiatry, 12, 63-70.

Zung, W.K. (1972). "How normal is depression?", Psychosomatics, 8, - 174-178.

Notas

Girardi, C.I. y Díaz-Loving R. "Validez de Constructo del Inventario de Incapacidad Aprendida" (en prensa, Revista Salud).

Mercado, D., Fernández, G. y García, L. "Las dimensiones atributivas: Locus de control, temporalidad y generalidad en una muestra mexicana" (sometido o publicación).

ANEXO I.

Escuela: _____ Año de curso: 4º () 5º () 6º ()
Sexo: masculino () femenino () Edad: _____ años
Número de hermanos: _____ Posición que ocupas entre tus hermanos: _____
Nivel de escolaridad del padre: Nivel de escolaridad de la madre:

() Analfabeto () Analfabeto
() Primaria incompleta () Primaria incompleta
() Primaria completa () Primaria completa
() Secundaria o equivalente () Secundaria o equivalente
() Preparatoria, Pachillerato o () Preparatoria, Bachillerato o
 equivalente equivalente
() Universitaria () Universitaria

INSTRUCCIONES:

Hay cosas o situaciones en la vida que están bajo nuestro control y hay cosas que no. A continuación se presenta una lista de afirmaciones. Por favor, indica cuanto control crees que tienes en cada una de ellas.

Las opciones de respuesta son las siguientes: A= Tengo el 100% de control; B= Tengo el 75% de control; C= Tengo el 50% de control; D= Tengo el 25% de control; E= No tengo control (0%).

Una vez que hayas seleccionado la letra que mejor describe tu posición, marca tu contestación, poniendo un círculo alrededor de la letra correspondiente.

Con base en la respuesta que diste para la situación, analiza quien más ejerce control sobre ella: la familia, los amigos o novio (a), la suerte, Dios, o algo o alguien que tu crees que -- también lo controla, pero no sabes quien es.

Verifica ahora en la columna siguiente, la cual contiene -- esas distintas estancias, y coloca una cruz en aquella que ejerce el mayor control de todas las demás. Así, si crees que es la familia harás una cruz en esa estancia.

Los ejemplos abajo ilustran como debes de proceder:

	Fami- lia	Amigos o novio (a)	Suerte, Dios o no se
a) Los problemas con mis compañeros A. <input checked="" type="radio"/> B. C. D. E.		X	
b) El que obtenga un buen trabajo A. B. C. <input checked="" type="radio"/> D. E.			X
c) Que haga trampa en un examen <input checked="" type="radio"/> A. B. C. D. E.			

En la situación 'a' contestaste que tienes el 75% de control y que los amigos ejercen la otra parte del control. En la situación 'b' contestaste que ejerces apenas el 25% de control - pero no sabes quien ejerce la otra gran parte; si Dios, la suer-

te, o quizás algo o alguien que no sepas. En la situación 'c' - contestaste que ejerces el 100% de control y por tanto nada o nadie más ejerce control sobre ella; por esto no señalarás en ninguna de las estancias.

Procede según los ejemplos con todas las situaciones indicadas a seguir. Hazlo con atención y al final checa si contestaste todas las situaciones presentadas.

	100% de control	75% de control	50% de control	25% de control	No tengo control	Fami- lia	Amigos o novio (a)	Suerte, Dios o no se
1. Mis hábitos de estudio	A.	B.	C.	D.	E.			
2. Como reacciono cuando estoy nervioso	A.	B.	C.	D.	E.			
3. Lo agradable que soy	A.	B.	C.	D.	E.			
4. Mi desempeño como estudiante	A.	B.	C.	D.	E.			
5. Como reacciono cuando alguien me atrae	A.	B.	C.	D.	E.			
6. El que yo tenga o no novio (a)	A.	P.	C.	D.	E.			
7. Lo amigable que soy	A.	B.	C.	D.	E.			
8. El que tome o no bebidas alcohólicas	A.	P.	C.	D.	E.			
9. Como resuelvo mis problemas	A.	B.	C.	D.	P.			
10. Mi forma de relacionarme con los demás	A.	B.	C.	D.	E.			
11. El que pase en la Universidad	A.	B.	C.	D.	P.			
12. El que encuentra una buena pareja	A.	P.	C.	D.	E.			
13. Cuanto tiempo dedico a mis estudios	A.	P.	C.	D.	E.			
14. Quienes son mis amigos	A.	B.	C.	D.	E.			
15. Que tan decente soy	A.	B.	C.	D.	E.			
16. El que acabe una carrera	A.	P.	C.	D.	E.			
17. Que me comprenda mi padre	A.	B.	C.	D.	E.			
18. El que me quiera una persona del sexo opuesto	A.	B.	C.	D.	E.			
19. Como reacciono cuando tengo miedo	A.	B.	C.	D.	E.			
20. Como reacciono cuando pierdo	A.	P.	C.	D.	E.			
21. La relación que tengo con mis maestros	A.	P.	C.	D.	E.			
22. Mis fracasos escolares	A.	B.	C.	D.	E.			
23. El que me inviten a salir personas del sexo opuesto	A.	P.	C.	D.	E.			

Ahora que acabaste de contestar el cuestionario anterior, responde el presente Instrumento, observando las instrucciones indicadas a seguir:

INSTRUCCIONES:

Lea cuidadosamente cada una de las afirmaciones presentadas abajo e indique con que frecuencia vives o has vivido lo descrito en cada una de ellas.

Hay cinco respuestas posibles: 1- nada frecuente; 2- poco frecuente; 3- algunas veces; 4- frecuentemente; 5- muy frecuentemente.

Marque la respuesta haciendo un círculo alrededor del número que mejor exprese tu posición.

Por favor conteste todas las afirmaciones y sea lo mas sincero posible.

- 1- Nada frecuente
- 2- Poco frecuente
- 3- Algunas veces
- 4- Frecuentemente
- 5- Muy frecuentemente

1. Cuando estoy con un grupo de personas hago lo que los otros quieren, más que dar sugerencias	1	2	3	4	5
2. Soy lento para tomar decisiones	1	2	3	4	5
3. Siento que me doy por vencido cuando las cosas salen mal	1	2	3	4	5
4. Encuentro que es difícil defender mis derechos porque soy muy reservado	1	2	3	4	5
5. Me dominan en una discusión	1	2	3	4	5
6. Es difícil para mi empezar una conversación con extraños	1	2	3	4	5
7. Mi conducta es controlada por los demás	1	2	3	4	5
8. Dejo de hacer cosas porque dudo de mi habilidad	1	2	3	4	5
9. Me cuesta trabajo empezar una actividad	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy en un grupo no se de que platicar	1	2	3	4	5
11. Me apena dar mi opinión frente a un grupo	1	2	3	4	5
12. Me doy por vencido cuando tengo un problema	1	2	3	4	5
13. Me siento triste	1	2	3	4	5
14. Siento que las dificultades se me juntan tanto que no puedo sobreponerme	1	2	3	4	5
15. Tengo periodos de depresión	1	2	3	4	5
16. Me siento tenso y ansioso cuando creo que otros no me aprueban	1	2	3	4	5

- 1- Nada frecuente
- 2- Poco frecuente
- 3- Algunas veces
- 4- Frecuentemente
- 5- Muy frecuentemente

17. Algo o alguien me causan ansiedad casi todo el tiempo	1	2	3	4	5
18. Me disgusto conmigo mismo cuando las cosas me salen mal	1	2	3	4	5
19. Aún cuando esté con gente me siento solo	1	2	3	4	5
20. Me desanimo con facilidad	1	2	3	4	5
21. Se malinterpretan las cosas que hago	1	2	3	4	5
22. Me siento deprimido	1	2	3	4	5
23. Me describiria como una persona con personalidad fuerte	1	2	3	4	5
24. Me gusta enfrentar situaciones nuevas y que significan un reto	1	2	3	4	5
25. Siento que puedo tomar decisiones con mucha facilidad	1	2	3	4	5
26. Tengo mucha confianza en mi mismo	1	2	3	4	5
27. Cuando conozco un extraño pienso que el es mejor que yo	1	2	3	4	5
28. Siento que soy una persona insegura	1	2	3	4	5

A continuación encontrará un conjunto de adjetivos que pueden describir como tus padres fueron contigo.

Por favor, ponga un círculo alrededor del número que mejor indique el grado en que tu aceptas el adjetivo como descriptor de la situación. Cuanto más cerca está el número del adjetivo, con mayor grado lo expresa. Contesta a todos los renglones, dando una única respuesta a cada renglón, siendo lo más sincero posible.

MI PADRE FUE CONMIGO

Muy impositivo	1	2	3	4	5	nada impositivo
Muy accesible	1	2	3	4	5	nada accesible
Muy amigable	1	2	3	4	5	nada amigable
Muy responsable	1	2	3	4	5	nada responsable
Muy comprensivo	1	2	3	4	5	nada comprensivo
Muy exigente	1	2	3	4	5	nada exigente
Muy dominante	1	2	3	4	5	nada dominante
Muy consistente	1	2	3	4	5	nada consistente
Muy rígido	1	2	3	4	5	nada rígido

MI MADRE FUE CONMIGO

Muy impositiva	1	2	3	4	5	nada impositiva
Muy accesible	1	2	3	4	5	nada accesible
Muy amigable	1	2	3	4	5	nada amigable
Muy responsable	1	2	3	4	5	nada responsable
Muy comprensivo	1	2	3	4	5	nada comprensiva
Muy exigente	1	2	3	4	5	nada exigente
Muy dominante	1	2	3	4	5	nada dominante
Muy consistente	1	2	3	4	5	nada consistente
Muy rígida	1	2	3	4	5	nada rígida

REVISA SI CONTESTASTE A TODAS LAS PREGUNTAS

GRACIAS POR TU COLABORACION