



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**  
**PSICOLOGÍA**

**LOCUS DE CONTROL EN NIÑOS DE 7 A 12 AÑOS DE LA ZONA  
SUR Y ORIENTE DEL DISTRITO FEDERAL**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
**P R E S E N T A :**  
ALEJANDRA CONCEPCIÓN GONZÁLEZ ALARCÓN

**JURADO DE EXAMEN:**

**TUTOR:** LIC. BLANCA ISABEL SALAZAR HERNÁNDEZ

**COMITE:** DR. FAUSTO TOMÁS PINELO ÁVILA

DRA. BERTHA RAMOS DEL RÍO

MTRA. ALEJANDRA LUNA GARCÍA

MTRA. DOLORES CÁRDENAS MONROY



**MÉXICO D. F.**

**JUNIO 2014**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi madre Maura, que me dio ejemplo de voluntad, para seguir cuando creía estar sola, de esfuerzo, para aprender que se logra todo solo haciendo, de apoyo, para reconocer a quienes están conmigo en el camino, paciencia, para saber educar mis emociones y ese amor incondicional en todo el trayecto de mi carrera y mi vida, porque siempre estuviste ahí con tu preocupación, perseverancia, consejos y comprensión, te amo.

A mi hermano, Roberto Carlos por haberme acompañado en esta etapa de mi vida con tu presencia continua, tus opiniones, risas, consejos, los ratos de diversión y por estar en los momentos de preocupación y estrés, porque eres alguien que busca el lado positivo de la vida, aprendo a como reír de todo contigo como si fuéramos niños de nuevo.

A mi hermano, José David que a pesar de no estar siempre presente por la distancia estuviste atento a mis pasos por lo que vivía y por lo que necesitaba, agradezco que me hayas escuchado con mucha atención, paciencia y sobre todo con una sonrisa cada que me preguntabas ¿cómo te ha ido?.

A mi hermano Ricardo Abraham, por tu apoyo a todos nosotros cuando nadie más lo hizo, por motivar a que estudiara, que a pesar de la ausencia sabes demostrarnos que nos quieres.

A todos mis sobrinos, porque por ustedes seguiré dando lo mejor de mí, para ser un ejemplo digno a seguir, son mi motivación, porque me gusta saber que tienen curiosidad y que me cuenten sus planes o dudas, siempre estaré ahí para ustedes, a todos los quiero.

A mi amigo José Luis, que siempre extendió su mano para ayudarme en el transcurso de la carrera y de esta etapa de mi vida, por tu presencia, tu compañerismo, tu amistad, tu ejemplo, sobre todo tu afecto, porque siempre fuiste sincero, amable, atento, a veces gruñón, pero nunca me dejaste sola y soportabas

mi carácter, te agradezco de manera especial y sincera tu apoyo y colaboración para la realización y culminación de esta tesis y por los buenos momentos que hemos compartido.

A mi amiga, Verónica Nácar por aceptarme como soy y escucharme, por tu compañía y amistad desde la carrera, por el apoyo moral, por estar al pendiente de mis pasos hacia esta tesis y hacia mi felicidad.

A mi amiga, Orieta por tu apoyo emocional incondicional durante todos estos años que tengo de conocerte, por tus regaños, motivación y aliento que a veces era lo que necesitaba para continuar, tus palabras las palabras correctas.

A mi amiga, Verónica Santos por tu tiempo, compañía, escucha, abrazos, risas, va y ven de regaños y ese apoyo que me has dado desde niña, por estar conmigo cuando no sabía cómo seguir, para continuar esta tesis y sobre todo por acompañarme en el proceso.

A mi amiga, Laura que a pesar del tiempo y la distancia que a veces hay, no se olvidó de recordarme que hay que seguir estudiando, que terminar esta tesis es el último estirón, te agradezco la motivación.

Al Hospital Infantil de México Federico Gómez, por el espacio y la oportunidad de conocer a quienes agradezco enseñanzas y ejemplo, Gabriela Tercero, Adanary Magallan y especialmente a Alejandra Hernández por la supervisión y paciencia para la realización de esta tesis.

A mis profesores, Blanca Salazar, Fausto Pinelo, Dolores Cárdenas, Alejandra Luna, y Bertha Ramos, por su asesoría, paciencia, apoyo y motivación para la culminación de mis estudios profesionales y para la elaboración de esta tesis.

A todos los que no mencione pero que son parte de mi vida y sé que estuvieron al tanto, saben que agradezco su presencia y motivación.

A mis familiares, amigos, no amigos, conocidos y a todos aquellos que no creyeron en mí, a aquellos que esperaban mi fracaso en cada paso que daba hacia la culminación de mis estudios, a aquellos que nunca esperaban que lograra terminar la carrera, a todos aquellos que apostaban a que me rendiría a medio camino, a todos los que supusieron que no lo lograría, gracias a ustedes hice lo correcto.

Quiero y debo expresar mi agradecimiento final y sumamente especial a la persona que a pesar de no estar aquí, está siempre en mi mente y en mi corazón, que me acompaña y cuida a cada paso que he dado desde el primero, que fue un excelente ejemplo y magnífica persona, a quien también amo, nunca olvidare de él: “no importa que quieras ser, sé el mejor”

Dedico esta tesis a la memoria de mi padre Alejandro González.

## ÍNDICE

RESUMEN.....	1
INTRODUCCIÓN.....	1

### CAPÍTULO 1. INFANCIA.

1.1 Antecedentes.....	4
1.2 La infancia en México. ....	6
1.3 Teorías del desarrollo del niño. ....	8
1.5 Importancia del estudio del desarrollo en el niño.....	21

### CAPÍTULO 2. PERSONALIDAD Y TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD EN NIÑOS.

2.1 Historia del estudio de la personalidad. ....	24
2.2 Caracteres de la personalidad. ....	25
2.3 Teorías de la personalidad en niños. ....	34
2.4 Teoría del aprendizaje social. ....	39
2.5 Evaluación y medición de la personalidad en México.....	43

### CAPÍTULO 3. LOCUS DE CONTROL (LC).

3.1 Locus de control (LC). ....	47
3.2 Antecedentes.....	48
3.3 Tipos de Locus de Control.....	50
3.4 Locus de Control Interno (LCI). ....	50
3.4.1 - Subescala Instrumental (SI). ....	52
3.4.2 - Subescala Afectivo (SA). ....	52
3.5 Locus de Control Externo (LCE).....	52
3.5.1 - Subescala Fatalista (SF).....	53
3.6 Medición del Locus de Control.....	53

3.6.1 Validación y confiabilidad.....	57
<b>3.7 Locus de control, edad, género y escolaridad.....</b>	<b>59</b>

## **CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.**

<b>4.1 Justificación.....</b>	<b>63</b>
<b>4.2 Pregunta de investigación.....</b>	<b>64</b>
<b>4.3 Objetivos.....</b>	<b>65</b>
<b>4.4 Definición conceptual y operacional de las variables.....</b>	<b>65</b>
<b>4.5 Método.....</b>	<b>66</b>
4.5.1 Participantes.....	66
4.5.2 Tipo de estudio y Diseño.....	67
4.5.3 Selección de la muestra.....	67
4.5.4 Criterios de selección.....	67
4.5.5 Criterios de inclusión, exclusión y eliminación.....	68
4.5.6 Tamaño de la muestra.....	68
<b>4.6 Instrumentos.....</b>	<b>68</b>
<b>4.7 Procedimiento.....</b>	<b>70</b>
<b>4.9 Análisis estadístico.....</b>	<b>72</b>
<b>4.10 Resultados.....</b>	<b>73</b>

## **CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.**

<b>5.1 Discusión.....</b>	<b>83</b>
<b>5.2 Conclusiones.....</b>	<b>87</b>

<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>91</b>
--	-----------

<b>ANEXOS.....</b>	<b>98</b>
--------------------	-----------

<b>Anexo 1. Escala de Locus de Control en Niños Mexicanos.....</b>	<b>98</b>
--	-----------

## RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue describir el tipo de Locus de Control por edad, sexo y escolaridad, así como evaluar si existen diferencias entre estas variables en 665 niños de 7 a 12 años de tres escuelas de la zona sur y oriente del Distrito Federal. Se aplicó la Escala de Locus de Control en niños mexicanos de Díaz Loving y Andrade Palos (1984). Se calculó T-Student para discriminar las altas y bajas calificaciones del instrumento, se obtuvo la mediana, y chi cuadrada para evaluar las diferencias entre las variables. El locus de control es un rasgo de personalidad referido al grado en que los sujetos tienen la creencia de que su vida está bajo su propio control o bajo el control de otros. Las investigaciones encontradas en su mayoría, fueron realizadas en adolescentes y adultos. Los resultados apoyan la teoría de que la población infantil mexicana tiende a un Locus de Control Interno a diferencia de los adultos, respecto al sexo las niñas son más externas, en cuanto a edades los niños de menor edad tienden a un locus de control interno y según aumenta el grado escolar cambia el locus de control de interno a externo.

## INTRODUCCIÓN

Primeramente se tratara el tema de la infancia ya que este tema no siempre ha sido tomado muy en cuenta, como hoy en día. Para comenzar, esa palabra no existía, hasta el siglo pasado, apenas fue reconocido a nivel mundial que el infante era infante y era acreedor también a derechos. Ellos eran considerados los *aun no o pequeños adultos sin identidad propia* (Casas, 1998 y Del Castillo, 2006).

Gracias a ese paso de reconocerlos como diferentes de los adultos, se les dio también un interés particular, comenzando por preguntar y responder ¿Qué pasa con ellos? ¿Y en que son diferentes de los adultos?, comenzaron a introducirse los



primeros esbozos sobre el desarrollo físico, biológico, psicológico, etc. del niño dejando de pensar que sólo eran a su corta edad como uno más de ellos.

De manera que es imprescindible hablar acerca de cómo es el desarrollo de los niños, cuáles son sus etapas, o las teorías existentes, para con ello demostrar la importancia de seguir estudiándose.

No hay que olvidar la influencia que ejerce la cultura sobre la personalidad, esta es de dos formas distintas, en la primera; se tiene a las influencias derivadas de la conducta de los individuos hacia los niños, la cual es normada por la cultura, comienza a actuar desde el nacimiento y cobra mucha importancia en la infancia. En la segunda; se encuentran las influencias derivadas de la observación o instrucción que el individuo tiene de las pautas de conducta características de su cultura, proporcionándole modelos para desarrollar respuestas propias en su vida después de la primera infancia (Linton, 1992).

También, un tema relevante que nos ayudará a comprender el objetivo de esta investigación es tratar de conocer acerca de la personalidad, sus características más importantes, de sus teorías, sobre todo la del aprendizaje social ya que ésta teoría es de donde se desarrolla el constructo del locus de control.

Y como toda ciencia tiene método, el estudio de la personalidad tiene diferentes formas de ser evaluada o medida y es por ello que las herramientas utilizadas para ese fin pueden ser diferentes, de un lugar a otro y de un tipo de población a otra, edad, escolaridad, sexo, etc.

El locus de control donde “Locus” significa “Lugar” y se entendería como lugar de control, de donde viene ese control, y se toma como un rasgo de la personalidad, será trabajado en esta investigación no sin antes tratarlo de explicar, mediante las definiciones y resultados en investigaciones de varios autores encontrados, resaltando a Rotter ya que él fue el primer teórico en llamar a este rasgo como Locus de Control (Núñez, 2012).

No se ha de negar que en los últimos años se ha incrementado significativamente los estudios destinados a tal fin, debido posiblemente, a la concientización de que el locus de control funciona como un importante recurso de afrontamiento que tiene gran relevancia como factor predictivo de otras variables actitudinales, afectivas y comportamentales (Oros, 2005).

La realización de esta investigación se hace con la premisa de que los resultados del tipo de Locus de Control (LC) en los niños son diferentes a los adolescentes y adultos, debido a la edad y cuestiones del desarrollo, para tal objetivo se eligió trabajar con la escala de Locus de control para niños mexicanos de Díaz Loving y Andrade Palos (1984).

# CAPÍTULO 1. INFANCIA

El propósito de este capítulo es abordar los antecedentes referentes al tema de la infancia, su concepto de manera general, como surge este y cómo ha sido abordado en México, así como hacer mención de las teorías, etapas del desarrollo del niño y la importancia del estudio del desarrollo en los niños, debido a que para esta investigación, la población objetivo son niños en edad escolar.

## 1.1 Antecedentes.

Los primeros esbozos para comprender que los niños son mucho más que cronología y fisiología, se le hace acreedor a Rousseau de inventar el término infancia redefiniéndolo en términos psicológicos (Dave, 2003):

“La doctrina de Rousseau sobre la *inocencia natural* de los niños va de la mano con la concepción de los *hombres en estado de naturaleza*, libres de los males de la civilización. Por lo tanto, los niños necesitan una educación especial. En la infancia son esenciales la libertad y la felicidad, ya que todo lo que experimenten a esa edad determinara su comportamiento adulto” (p. 73).

La Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (UNICEF, 2005) considera que infancia abarca hasta los 18 años, época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos, también implica, un espacio delimitado, separado de la edad adulta, en el cual los niños y las niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse.

Según Casas (1998) la infancia se puede entender como un periodo determinado de la vida de un niño o una niña, lo cual es medible por un intervalo de edad, estos intervalos indican las pautas, normas o hábitos socioculturales con los que se relaciona un concepto y dicho intervalo, desde una perspectiva demográfica

es el conjunto de población de un territorio dado con la edad comprendida en el intervalo convencional (hasta los 18 años).

Otras perspectivas según este autor, entienden a la infancia como el conjunto de características psicosociobiológicas de unos sujetos en estado de desarrollo y en este caso la edad cronológica es considerada un referente pero no un indicador preciso del desarrollo por etapas, y también, la infancia, resulta ser una imagen colectivamente compartida que va evolucionando históricamente en automático por asociaciones de ideas que configuran el conocimiento lógico de saberes cotidianos resistentes al cambio.

De acuerdo a Casas (1998) los adultos han sentido que sus creencias de representaciones sobre los niños y las niñas eran lógicas y evidentes en tanto que eran compartidas por la colectividad, los tipos de pensamientos como miembros de una sociedad para forjar una visión de lo que constituye la realidad de su mundo, hecho al que los psicólogos sociales como: Durkheim, Moscovici, Jodelet entre otros (Ibáñez, 1994; Hogg y Vaughan, 2010; Rodríguez y García, 2007) denominan representaciones sociales.

Newman y Newman (2004) resumen los conceptos históricos y las repercusiones en el trato del niño, en; el *niño como adulto en miniatura* sin agrupamiento en edades, *el niño como innatamente malo* marcado por las exigencias del control de los impulsos y de conducta moral a temprana edad, *el niño como tabula rasa* con énfasis en las experiencias positivas en vez de castigar, *el niño como naturalmente bueno* hay interés por el estudio del niño, *el niño como propiedad* depende de la voluntad de su superior, su trabajo, su conformismo y pasividad, por último *el niño como persona en desarrollo* donde se abre el campo a las investigaciones sobre las capacidades y los procesos del cambio en el niño y que acuda a instituciones según su edad.

Cabe mencionar que, la antigua psicología infantil, se ocupó casi en forma exclusiva de las tendencias ligadas a la edad; es decir, de la descripción y medición de los cambios que sobrevienen con la edad en las respuestas físicas, motoras y cognoscitivas, de pasos o etapas en la adquisición de diversas destrezas por parte de los niños, como caminar, manipular objetos y hablar, y al establecimiento de las fechas en que los niños llegaban a estas etapas, con la psicología contemporánea del desarrollo hace hincapié en los determinantes del crecimiento y desarrollo humanos (Cueli, De Aguilar, Martí, Lartigue y Michaca, 1995).

## **1.2 La infancia en México.**

Los niños como tales forman parte de la historia de la humanidad, según, Del Castillo, (2006), sin embargo, no puede ignorarse el hecho de que la visión y el acercamiento a ellos difiere notablemente según la época, el tipo de sociedad y la cultura.

En 1543 según las leyes nuevas bajo el sistema de la república de indios y la república de españoles, los indios quedaron directamente como vasallos del rey de Castilla y por esta simple razón los varones a partir de los 14 años debían pagar tributo al rey, esa era la representación social de la niñez legal existente de los varones para trabajar, y eso no significaba impedimento alguno para realizar labores no remuneradas propias de una sociedad (Aguilar y Torres, 2007 en Herrera, 2007).

En la búsqueda de una conceptualización de la niñez se ha encontrado que, en un inicio en la sociedad medieval mexicana, no había una conciencia, ni existía la idea de la niñez como algo particular y distinguible de un adulto y un joven adulto, por lo tanto, se careció de un concepto de infancia, en la actualidad cada sociedad ha construido su propia noción de niñez (Del Castillo, 2006).

Pollock, (1983) sostiene que los padres han cuidado y amado a sus hijos a lo largo de la historia documentado desde el año 1500, en contraparte De Mause

(1982) el cual sostiene que los cuidados y atenciones a la niñez comenzó en el siglo XX (citados en Del Castillo, 2006).

Antes la niñez terminaba a los siete años, el infante se distinguía del mozo (jurídicamente vinculado a la infancia, se entendía como ayudante, auxiliar del maestro artesano y aprendiz) por el aprendizaje del lenguaje y comenzaban a ser pequeños adultos, pero con la difusión de la escolarización, creación de espacios separados del mundo adulto, la fotografía sobre todo en el porfiriato, los medios de comunicación en ese entonces, las investigaciones psicológicas, pedagógicas, sociológicas y médicas, abrieron camino a un nuevo paradigma sobre la niñez, que más tarde se consolidó en un paradigma más cercano al de la niñez actual por medio de las condiciones políticas (leyes), culturales y la construcción de dispositivos institucionales (Escuela Normal y Escuela de Medicina) a su favor (Aguilar y Torres, 2007 en Herrera, 2007 y Del Castillo, 2006).

Otra perspectiva de la visión histórica sobre el niño la menciona Reyes (en Padilla, 2008) donde dice que el niño no ha sido reconocido por lo que es, sino, por lo que puede llegar a ser, y es representado como un ciudadano del futuro, es decir el hombre del mañana, pero que *aún no* es y además se le ha negado una personalidad propia.

En México no se tiene un estatus histórico propio otorgado a este tema, ya que era vinculado a la educación, la vida cotidiana, la mujer, etc., pero no a la infancia o niñez.

Respecto a la representación de la infancia en la segunda mitad del siglo XIX se modificó, debido al cambio de usar el concepto de *niño* dentro de la familia y el ambiente social, por la de *alumno* (Padilla, 2008).

Se buscó de esta manera arraigar en los adultos la necesidad de respetar el proceso de escolarización y por lo tanto la implicación de reconocer los derechos

de los niños nadando contra corriente entre sus enemigos: la industrialización y la sobreexplotación infantil, aunque debido a las políticas sociales de los sexenios posrevolucionarios emprendieron acciones de protección jurídica a la niñez culminando en la creación de organismos descentralizados: Desarrollo Integral de la Familia (DIF), Instituto Mexicano de Asistencia a la Niñez (IMAN) y el Instituto Nacional de Protección a la Infancia (INPI) (Del Castillo, 2006; Padilla, 2008; Rivera y Tirado en Herrera, 2007).

Parte del desarrollo y reconocimiento más a fondo sobre la niñez, se dio en el trabajo de las políticas sociales, como ya se ha mencionado, a través de los antecedentes históricos de México y el mundo, y por la creación de leyes e instituciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), y en México, la creación de la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM), como ejemplo de salvaguardar la nueva concepción de los niños y adolescentes, donde setenta y tres organizaciones de la sociedad civil mexicana desarrollan programas a favor de niñas, niños y adolescentes mexicanos en situaciones de vulnerabilidad y que promueven políticas públicas, la promoción de la educación, espacios, participación infantil en la difusión y capacitación de los derechos de la niñez (REDIM, 2005).

### **1.3 Teorías del desarrollo del niño.**

Santrock (2006) dice que una teoría es un grupo coherente de ideas que ayudan a explicar y hacer predicciones.

La explicación científica, según Cueli et al. (1995), también, encierran la especificación de las relaciones entre antecedente y consecuente; es decir, la identificación de los antecedentes (factores determinantes) que dan lugar a determinados resultados o consecuencias, y de manera específica, en el caso de la psicología del desarrollo, a cambios en la conducta, en la búsqueda de

antecedentes o explicaciones de la conducta observada, el hombre de ciencia fórmula generalmente una teoría, hipótesis o una “suposición óptima”.

Según estos autores, las teorías del desarrollo del niño no son privativas del siglo XX, los primeros esbozos tienen su origen en escritores como Rousseau (2008) que en 1762 publicó “*Emilio*” uno de sus libros, el cual lo situó como precursor de los teóricos que en el siglo XIX y XX han escrito acerca de la pedagogía infantil, donde propuso, que el niño nace bueno, el niño actuará bien por naturaleza, a no ser que la sociedad o el medio lo corrompan.

La descripción de Rousseau del desarrollo del niño es el resultado de una investigación en la que demuestra que el niño se mantiene fiel a su inclinación natural, postula que, todas las cosas son buenas pues vienen de manos del creador, pero todo se degenera en manos del hombre, según su teoría describe cuatro etapas de desarrollo señalando que los niños crecen en cuatro dimensiones: física, intelectual, social y moral y que el periodo de infancia y adolescencia se extienden desde el nacimiento hasta los 25 años, al que dividió en: infancia (del nacimiento los dos años), niñez (de los 2 a los 12 años), pubertad (de 12 a 15 años) y adolescencia (de 15 a 25 años).

Aparte de las etapas del desarrollo, hay tres aspectos de la teoría de Rousseau (2008; Dave, 2003) que son de particular interés: *los periodos críticos, el descubrimiento del aprendizaje y la permisividad*, según él, no solamente es la calidad del medio la causa más poderosa de las diferencias individuales lo que determina las variaciones entre los niños de la misma edad durante el crecimiento, sino también, según Cueli et al. (1995), las capacidades con que cada uno de ellos está dotado sugiere que se provea al niño de oportunidades para investigar ciencia, arte y música, de tal suerte que se estimule su curiosidad y se entrenen sus tendencias conociendo sus gustos e inclinaciones.



A continuación las teorías del desarrollo más conocidas y sus generalidades:

- Teorías de las disposiciones:

En esta teoría se debe a que la persona está dotada de ciertas características estables y constantes, que una vez activadas jamás cambian, se pueden atribuir a fenómenos cósmicos, al tipo somático o a la herencia genética, la más antigua de ellas es, la astrología, que relaciona el nacimiento con el calendario solar o las posiciones de los planetas.

Para Neuwman y Newman (2004) se pueden encontrar otras teorías como la tipología física de Sheldon que atribuye determinadas características temperamentales a los tipos somáticos dígase, endomorfo y comodidad física, ectomorfo y ensimismamiento, y mesomorfo a activo y aventurero.

Otra teoría es la de Jaensch, que postuló el antitipo o tipo-S (sinestésica, que mezcla e integra percepciones, introvertido, dependiente, y débil, el patológico) y tipo-J (realista, extrovertido, concentrados y analíticos), (Neuwman y Newman, 2004 y Seoane, 1997).

Por último mencionan a Witkin con su clasificación de personas como dependientes o independientes del campo, que explica las diferencias individuales integrando aspectos biológicos y culturales, cabe mencionar que este último se basa en la premisa de que cada cultura engendra su propio estilo particular de pensamiento (López, 1991, Cole, 2003).

- Teoría psicoanalítica:

Esta teoría describe el desarrollo como fundamentalmente inconsciente, es decir más allá de la conciencia y principalmente emocional, los teóricos del psicoanálisis creen que el comportamiento es una característica meramente superficial y que,

para comprender realmente el desarrollo debe analizar los significados simbólicos del comportamiento y el funcionamiento profundo de la mente, además afirman que las primeras experiencias con los padres dan forma extensivamente al desarrollo, estas características se resaltan en la teoría de Freud en 1953, en la cual, postula sus cinco etapas del desarrollo psicosexual, también con Erikson en 1968 siguiendo la línea de Freud distinguió con ocho fases y a lo largo de la vida las etapas el desarrollo (Erikson, 2008; Santrock, 2006).

- Teorías cognitivas:

Las Teorías cognitivas según Santrock (2006) hacen hincapié en los pensamientos conscientes, tres de las teorías cognitivas más importantes son (Newman y Newman, 2004 y Piaget, s.f.);

- la teoría del desarrollo cognitivo de *Piaget*, donde establece cuatro estadios del desarrollo y remarca la importancia de la interacción continua de los niños y sus ambientes y los inicios de la socialización,
- la teoría sociocultural cognitiva de *Vigotsky* que hace hincapié en el análisis del desarrollo, el papel del lenguaje y las relaciones sociales y
- el enfoque de *Siegler* sobre el procesamiento de la información, donde se desarrollaron analogías entre el hardware de un ordenador y el cerebro, y el software y la cognición, este autor descubrió tres enfoques principales sobre el procesamiento de información y propuso que mientras los niños crecen, desarrollan de manera progresiva mejores estrategias y reglas para resolver problemas y pensar de manera lógica.

De acuerdo a Newman y Newman (2004) la teoría cognitiva, cognoscitiva o del conocimiento también rastrea el desarrollo de la lógica y de la razón desde la infancia hasta la adolescencia identificando aquellos procesos que entran en el

conocer de cada etapa evolutiva, los tres aportes conceptuales según este autor son:

- la manera en que el niño organiza e interpreta los sucesos del ambiente es diferente cualitativamente a la de los adultos,
  - resaltan el nexo existente entre las propiedades estructurales del cerebro, sistema nervioso y la capacidad de conocer el mundo, por ultimo;
  - consideran la adquisición del conocimiento como un proceso activo, la necesidad de dar significado a la experiencia y de reducir la ambigüedad sirven como motivos internos del cambio cognoscitivo.
- 
- Teorías conductistas y cognitivo-sociales:

Los conductistas creen en esencia que sólo se puede estudiar científicamente aquello que puede ser observado y medido directamente, en esta tradición se promueve la creencia de que el desarrollo es un comportamiento observable que puede aprenderse a través de las experiencias con el entorno, las tres versiones a este acercamiento son, el condicionamiento clásico de Pavlov, con el condicionamiento operante de Skinner, que extendió la metodología conductual hacia el estudio de la personalidad analizando el proceso del aprendizaje a través de la conducta operante, y la teoría cognitivo-social de Bandura, que se centraba en el aprendizaje observacional y en el comportamiento, el entorno y la cognición como factores fundamentales en el desarrollo, haciendo hincapié en que los procesos cognitivos son mediadores importantes de las conexiones entre el ambiente y el comportamiento (Santrock, 2006).

- Teoría del aprendizaje social:

Esta teoría para Newman y Newman (2004) se enfoca en las capacidades que tienen los niños para aprender observando a otros en este caso sea un niño, si ve que la conducta que tienen otros les resulta bien tratará de imitarla, también afirma

que los cambios que cada persona realiza son resultado de una interacción entre ella y su ambiente, el motivo que tenga la persona para imitar estará influido por la categoría del modelo y la capacidad personal de emitir respuestas imitativas, algunos teóricos de estas teorías son Bandura, Kagan y Walters.

- Teoría etológica:

Esta teoría afirma que el comportamiento está fuertemente influenciado por la biología, está atado a la evolución y se caracteriza por sus periodos críticos o sensibles, los etólogos creen que la presencia o ausencia de ciertas experiencias en momentos concretos del ciclo vital influyen en los individuos mucho más allá del momento en el que se produce.

Un ejemplo de ello es Lorenz (1965) en su estudio los patrones de comportamiento eran considerados innatos, en la genética de las aves llamó a este proceso impronta, al trabajar con gansos y patos reveló la temática del apego y la importancia de los primeros momentos después de nacer en estos animales y el vínculo con la madre, una aplicación importante seguida a esta teoría dentro del desarrollo humano es la teoría del apego de Bowlby donde afirma que durante el primer año de vida el apego hacia el cuidador tiene importantes consecuencias a largo del ciclo vital, ya que proporciona o no seguridad emocional necesaria al niño (Santrock, 2006).

- Teoría transcultural:

Esta teoría trata el ambiente como una red compleja de sistemas y normas sociales con una historia, una tradición y una misión, señala la unicidad de las diferentes culturas demostrando cómo los modos de cada sistema social complejo transmite sus características a los miembros de esa sociedad, el estudio de la repercusión de la cultura y la personalidad ha permitido señalar las variantes en la vida familiar, en

las técnicas de crianza de los niños y las expectativas de competencia de las diversas culturas.

Por lo tanto, al comparar a las culturas, se encuentra que en ellas existen presupuestos sobre las condiciones juzgadas como necesarias para el desarrollo normal, mientras que otros de esos presupuestos son productos de la cultura en la que crecieron los científicos y no se pueden aplicar a otra cultura que ellos estén observando (Newman y Newman, 2004).

- Teoría ecológica:

Esta teoría hace énfasis en los factores ambientales, es la visión de Bronfenbrenner (2000, 2004) del sistema ambiental del desarrollo, consiste en cinco sistemas ambientales que van desde las interacciones interpersonales cercanas hasta las extensas influencias basadas en la cultura como los son el microsistema (escenario donde vive el individuo), el mesosistema (indica vínculos entre microsistemas o contextos; experiencias familiares, escolares, etc.), el exosistema (se activa cuando las experiencias en otro contexto social no se es activo), macrosistema (es la cultura a la que pertenece el individuo), y el cronosistema (es el patrón de eventos y transiciones ambientales que ocurren durante la vida al igual que las condiciones socioculturales o sociohistóricas) (Santrock, 2006).

- Teoría de los roles:

El concepto de rol subraya la importancia del contexto social en el proceso evolutivo, teóricos como Brim, Parsons, Bales, Sarbin y Allen consideran los cambios en la personalidad y el desarrollo personal como resultado de la participación en cometidos sociales que van cambiando, cada cultura tiene criterios respecto del cambio de roles que ocurran de una etapa de la vida a otra, por la cual el rol pertenece a un sistema social más no a una persona y el desarrollo social desde la infancia a la adultez se define como el incremento en el número y complejidad de

los roles que desempeña simultáneamente una persona (Newman y Newman, 2004).

- Teoría ecléctica:

Esta orientación no sigue la línea de ningún acercamiento teórico, si no que selecciona y goza de cada teoría lo que considera mejor de cada una, por ejemplo, del psicoanálisis es la mejor en explicar al inconsciente, con Erikson se describe mejor los cambios en el desarrollo del adulto, de Piaget, Vigotsky y el procesamiento de información, describen el desarrollo cognitivo, las teorías conductistas, cognitivo-sociales y ecológicas han sido las más exactas hasta a la hora de examinar los determinantes ambientales del desarrollo, y de la teoría etológica da cuenta del papel de la biología y la importancia de los periodos sensibles en el desarrollo (Santrock, 2006).

- Teoría de las relaciones objétales:

Para el desarrollo de ciertas líneas dentro de la teoría psicoanalítica, se ha destacado una relación particular que el niño establece en el medio que le toca vivir. Estas líneas teóricas se refieren al niño y el vínculo con la madre y las estructuras intrapsíquicas que se derivan de la internalización de ese vínculo, llamadas Teorías de las Relaciones Objétales.

Lagache (citado en Ramírez, 2010) define la relación objetal como "una tendencia o un comportamiento dirigido a un objeto, por oposición a un comportamiento o tendencia dirigida a la propia personalidad". La teoría de las relaciones objétales plantea la existencia de una necesidad primaria de objetos, que va más allá de la búsqueda del placer que el yo intenta encontrar para dar respuesta a su necesidad de relación.

Esta teoría se relaciona con diversas posturas conceptuales dentro de la teoría psicoanalítica entre estas se encuentran Spitz (1965) que intenta demostrar que el crecimiento y desarrollo psicológico, dependerá del establecimiento y despliegue progresivo de las relaciones de objeto cada vez más significativas y Mahler donde menciona que el psiquismo se forma a través de un proceso continuo y progresivo cuyo resultado es la relación objetal intrapsíquica que el niño logra consolidar aproximadamente a los 3 años el cual necesita del vínculo con la madre como la única posibilidad para la supervivencia (Ramírez, 2010).

Las modernas Teorías del desarrollo difieren también en su manera de concebir la relación del niño con el mundo, como ya se ha leído, algunos teorizadores modernos entienden el desarrollo infantil como algo primordialmente pasivo, como un proceso en esencia receptivo y estimulado por presiones (recompensa y castigo) del medio.

Según otros, los niños se desarrollan gracias a una relación activa intencional con su medio, al organizar e interpretar sus experiencias y tratar de resolver problemas, cabe mencionar que, no hay en la psicología del desarrollo una sola teoría que abarque satisfactoriamente todos los aspectos de la misma, por lo tanto dependerá su manejo según la teoría elegida de las existentes (Cueli et al., 1995).

Es importante mencionar que para tomar una teoría u otra sobre el desarrollo de la personalidad del niño se tienen que ubicar diferentes factores importantes como la etapa del desarrollo en la que se encuentre y las características propias según esta, a continuación se mencionaran a algunos autores y sus etapas.

#### 1.4 Etapas del desarrollo del niño.

Según Rousseau (2008) el niño participa activamente en su desarrollo, “al usar su ambiente de la manera que conviene a sus intereses, adaptar sus actitudes al mundo y en sus juegos y al resolver sus problemas, pero no como pasivo receptáculo de las enseñanzas del maestro, si no a modo de explorador atareado, motivado que anda probando todo” (Cueli et al., 1995), para él, su esquema sobre las etapas del desarrollo es el siguiente (Rousseau, 2008):

- Infancia: del nacimiento los 2 años. Es el periodo crítico para establecer la exactitud de los sentidos y la salud física. Según la opinión de Rousseau, el bebé recién nacido tiene ya sentimientos vagos de placer y de dolor, pero éstos no son sentimientos reales ni definitivos. Durante esta etapa aún no desarrollan ideas, sin embargo, empiezan sus sentidos a evolucionar y a guardar impresiones de los mismos en la memoria. El periodo de la infancia termina cuando el bebé da sus primeros pasos y comienza a expresarse en un lenguaje rudimentario.
- Niñez temprana: de los 2 a los 12 años. Este es un periodo crítico para desarrollar fuerza física y agilidad, y para archivar sensaciones. Por medio de esta etapa el niño, aprende directamente de la experiencia relacionada con necesidades diarias y nuevos intereses.
- Pubertad o niñez tardía: de 12 a 15 años. Es éste el periodo crítico para desarrollar las primeras fases del razonamiento. Durante estos tres años, el niño ya no sólo colecciona datos para operar, si no que empieza a desarrollar ideas reales. Éste es el período propio para estimular la curiosidad, ya que está es intelectual, los niños empiezan a comprender no sólo palabras, sino ideas de lugares y tiempos distantes.



- Adolescencia: de 15 a 25 años. Éste es el periodo crítico para socializarse y desarrollar la moralidad. Es el inicio de la fuerza sexual en la adolescencia, se acompaña del florecimiento de la imaginación, estimulando el desarrollo moral, social y la formación de la conciencia e independencia. Se considera el mayor y más obvio cambio en el desarrollo dentro de esta etapa la maduración de las funciones sexuales.

El niño en edad escolar (6 a 12 años) según Gordon (1994) a diferencia de algún otro estadio, es moldeable, dispuesto a aprender y a ser dirigido por otros, y se modifica al entrar a la escuela, Piaget descubrió que niños de siete y ocho años son cooperativos solo de manera incipiente, tanto en sus juegos como en sus relaciones personales.

Hacia la edad de once años consiguen una verdadera cooperación, pero sólo dentro del grupo de los iguales de edad, en sus juegos las reglas se obedecen estrictamente y sólo se cambian por común acuerdo de los jugadores, el niño, pasa gradualmente de un estadio donde acepta la autoridad adulta como fuente de control moral, a un estadio donde siente que su propio grupo posee autonomía moral, por tal motivo, parece que la moralidad personal del niño se aprende dentro de la familia y la moralidad social en la escuela (Gordon, 1994).

Los niños y las niñas adquieren conductas apropiadas a su sexo, muestran un considerable desarrollo en el área de la conciencia y de la conducta prosocial, el niño es capaz de compararse así mismo con otros, se preocupan por el rango y aprecio entre sus compañeros, así los valores y actitudes de ese grupo le ayudan al niño a desarrollar su personalidad, y son influidos no solo por la familia y la escuela, ahora también lo son los coetáneos o compañeros, los medios de comunicación especialmente la televisión, cabe mencionar que esto varía de una cultura a otra y de una época histórica a otra (Mussen, Conger y Kagan, 2008).

La segunda edad escolar, según Clifford (citado en Newman y Newman, 2004), va de los 8 a los 12 años, donde, se comienza a hablar del concepto de sí mismo en la infancia enfatizando la importancia que las experiencias físicas del yo y el descubrimiento de los límites del propio cuerpo. Los cambios físicos que lo acompañan, alimentan una imagen completamente nueva del propio yo, imagen que está fuertemente cargada de reacciones emocionales, cuando el niño se va acercando a la pubertad, necesita integrar todo lo que sabe de sexualidad en una nueva perspectiva de sí mismo como objeto sexual.

Para Jourard y Secord (1955) en este sentido, las normas estéticas de diferentes culturas tienen influencia positiva o negativa sobre la manera de cómo se perciben los cambios corporales que ocurren en este periodo, el niño o la niña que se consideran demasiado gordos o demasiado flacos, demasiado desarrollados del pecho o demasiado torpes, pueden comenzar a internalizar actitudes negativas de sí mismos, debido a los cambios físicos por los que están pasando, tienden a comparar su cuerpo con los de los adultos, y a tener actitudes negativas con relación a su apariencia basándose en los primeros cambios irregulares que aparecen entre los 11 y 12 años (Newman y Newman, 2004).

Erikson (2008) llama al logro psicosocial de esta edad, el sentido de la industriiosidad, este término significa que, el niño goza trabajando y goza con las actividades que rodean el trabajo, en este momento los niños comienzan a adquirir una idea concreta de cómo pueden ser útiles en una comunidad social más amplia, desarrollando habilidades valiosas, tras el deleite de aprender nuevas habilidades, comienzan a nacer los criterios de excelencia, en cada actividad, descubre que hay agentes excelentes en esta actividad particular, y deben decidir si tiene el talento necesario para llegar a esta excelencia, si es así, se debe examinar también si se tienen los recursos y la motivación necesarias para llegar a esa excelencia (Newman y Newman, 2004).

Piaget (s.f.; Santrock, 2006 y Serulnikov y Suárez, 2001) creía que las personas se adaptan de dos maneras, por acomodación (ocurre cuando los individuos ajustan la nueva información) y por asimilación (es cuando los individuos agregan información a su conocimiento existente) y también creía que una persona atravesaba por cuatro periodos (fases o estadios):

*Estadio sensoriomotriz* (del nacimiento a los 2 años); desde el nacimiento a la adquisición del lenguaje, sus 3 fases principales son los reflejos, organización de las percepciones y costumbres, y la propia inteligencia sensorio-motriz, el niño construye un mundo comprensible coordinando sus experiencias sensoriales con acciones físicas, progresa de la acción refleja e instintiva del nacimiento al comienzo del pensamiento simbólico hacia el final de la etapa.

*Estadio preoperacional* (los 2 a los 6-7 años), en la primera infancia, el niño comienza a representar el mundo con imágenes y palabras, éstas, reflejan un creciente pensamiento y juego simbólico, ven más allá de la conexión entre la información sensorial y las acciones físicas. Sus conductas reemplazan en el pensamiento un objeto por una representación simbólica, aparece también la imitación de conductas con el modelo ausente. Se define por las propiedades de la transducción, yuxtaposición, sincretismo, centración, representación, estática, egocentrismo y animismo.

*Estadio de las operaciones concretas* (6-7 a 10-12 años), el niño ya puede razonar lógicamente acerca de eventos concretos y clasificar objetos dentro de un conjunto diferente, coincide con la etapa de la escolarización, la dependencia y la obediencia en relación al juicio del adulto, los niños son capaces de resolver problemas sólo si hay la manipulación de objetos, o formas graficas reales que conduzcan a la solución, y consiste sobre todo en las operaciones aditivas y multiplicativas de clase y relacionales: clasificaciones, seriaciones, correspondencias, etc.

*Estadio de las operaciones formales o interproposicionales* (desde los 11 a la edad adulta), ya se considera adolescente, el cual razona de manera más abstracta, lógica e idealista, se ha desprendido de los datos inmediatos y puede razonar no sólo de lo real sino también sobre lo posible, adquiere el poder de la reflexión e incluye construcciones de la vida interior y al mismo tiempo, lo real, la conquista de su personalidad y de la inserción en la sociedad adulta.

### **1.5 Importancia del estudio del desarrollo en el niño.**

La civilización occidental contemporánea según Cueli et al., (1995) se encuentra absorta en los niños, casi todo parece centrado en ellos, en su desarrollo y en su bienestar lo que ha facilitado los avances de la psicología infantil, pero las diferentes maneras de tratar a los niños varían según los diversos lugares y épocas.

Por ejemplo, en el mundo occidental contemporáneo los padres tienden a ser más protectores con los niños pequeños, ya que los protegen de muchos de los aspectos del mundo real y los mantienen cerca de la familia o en grupos segregados por edades, en la escuela o en el vecindario.

Pero no siempre ha sido así, en la edad media por ejemplo era muy distinto, pues los infantes eran abandonados durante la mayor parte del día, al cuidado de una nodriza, y hacia la edad de diez años muchos de ellos vivían en casas de extraños, donde trabajaban como aprendices.

A finales del siglo XVII se produjo un cambio notable en las actitudes para con los niños y en la moral referida a ellos, como ya se mencionaba en un inicio, por razones que aún no se comprenden del todo, pero ligada probablemente a las vigorosas corrientes religiosas de la reforma y la contrarreforma, los clérigos y humanistas de esa época comenzaron a alentar la separación de los niños de los adultos, y aun de los adolescentes.

Surgió así el concepto de niñez, un periodo de inconsciencia y desamparo, comenzó a considerarse a los niños como algo especial y como almas inocentes a las que había que evitarles cualquier referencia a cuestiones sexuales.

De esta manera la educación moral y la religiosa se convirtieron en los objetos principales de la vida escolar, estrechamente vinculados con la enseñanza de habilidades prácticas en la lectura y la escritura, consideradas indispensables para el ejercicio de cualquier oficio, además, se recomendaba a los padres que prestasen más cuidados materiales y emotivos a sus hijos.

Estos nuevos conceptos de la infancia y de la educación, primordialmente de filósofos, clérigos, médicos, educadores humanistas y reformadores que escribieron acerca de las características inherentes de los niños (de lo que es congénito o heredado) y de los métodos más eficaces de crianza y entrenamiento de los niños, han profundizado en los últimos 300 años, y dieron origen a una nueva literatura, de carácter especulativo, acerca de la psicología del niño y su desarrollo.

Algunos conceptos se presentaron como algo “naturalmente malo” y escribieron apasionadamente acerca de la “depravación innata” del niño; y en cambio, otros representaron al niño como un “noble salvaje” dotado biológicamente de virtudes y características que, si se les permitía expresión, garantizarían un crecimiento sano y una conducta socialmente responsable (Cueli et al., 1995).

Con estos antecedentes se puede demostrar la necesidad que había de poner atención específica a la infancia, ya que no tienen las mismas necesidades y capacidades físicas, psicológicas, sociales y morales que las de un adulto, además de que la representación social referente a la infancia se ha modificado con el fin de adaptarse a la época, el lugar y la población en cuestión.

Debido a ello ha sido una pieza fundamental y complementaria para la creación de teorías sobre el desarrollo en el niño, en las cuales se encuentran

también la inteligencia, el lenguaje, cambios físicos, psicológicos y sobre todo la personalidad, entre otras, sin las cuales no tendríamos una guía para resolver los problemas relacionados a ellos.

Especialmente, porque es una etapa distintiva e importante del ciclo vital del desarrollo humano en la cual se debe reconocer que poseen personalidad en proceso de desarrollo por ende ameritan atención específica, profesional y multidisciplinaria, porque no, con la creación, participación, colaboración y aplicación de investigaciones o trabajos como la presente tesis, con el fin de aportar información sobre esta población y a las teorías existentes.

## **CAPÍTULO 2. PERSONALIDAD Y TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD EN NIÑOS**

Después de reconocer la importancia de identificar qué es la infancia y cómo es el desarrollo del niño, el propósito de este capítulo es ver las definiciones de personalidad, cual ha sido su historia, sus antecedentes, algunas teorías, cómo se caracteriza, se evalúa y se mide, especialmente en niños a través del tiempo en el ámbito de la psicología, y como se ha planteado en México principalmente.

### **2.1 Historia del estudio de la personalidad.**

El estudio de la personalidad data de siglos antes del desarrollo de la psicología académica (Frager y Fadiman, 2010), en el 400 a. C., Hipócrates, el padre de la medicina occidental, desarrolla una teoría de la personalidad basada en cuatro “humores” corporales, teorizó que las diferencias físicas están relacionadas con estos tipos de personalidad: la personalidad melancólica (deprimida) tiene un cuerpo con más bilis negra. El tipo colérico (irritable, que se enfada con facilidad) tiene más bilis amarilla, o adrenalina. El tipo flemático (calmado, de trato fácil) tiene más flema (fluido de las linfas y las mucosas). El temperamento sanguíneo (optimista) está asociado al humor de la sangre.

Hace más de 2 mil 300 años, Platón, en su libro *la república*, escribió acerca de tres importantes fuerzas en la personalidad: el intelecto, las emociones y la voluntad, de acuerdo con Platón, la voluntad (o espíritu) asiste al intelecto en la superación de las influencias de las emociones.

En el siglo III a. C. Teofrasto, un discípulo de Aristóteles, preguntó “¿Por qué, mientras que toda Grecia está bajo el mismo cielo y todos los griegos son educados de la misma manera, somos todos diferentes con respecto a la personalidad?” Teofrasto definió 30 clases de personalidad, cada una de las cuales estaba organizada en torno a un rasgo central como la mezquindad, la deshonestidad o la

adulación, concluyó que este rasgo central podría encontrarse en todos los aspectos de la vida de una persona.

Durante el siglo XIX, antes de Freud y otros teóricos importantes de la personalidad, Europa y Estados Unidos mostraron poco interés en las teorías de la personalidad, los desórdenes mentales eran considerados resultados inexplicables de posesión demoníaca o ajena de individuos que, de otra manera, serían racionales y lógicos, de hecho, los primeros médicos que se especializaron en el tratamiento de pacientes mentales fueron llamados alienistas.

## **2.2 Caracteres de la personalidad.**

La personalidad puede limitar o expandir la vida, algunas personas son cálidas, de agradable compañía, amigos sinceros, otras son desagradables y negativas, y que es difícil llevarse bien con ellas. Los aspectos difíciles de la personalidad pueden ser obstáculos para el éxito o fuentes de entusiasmo, creatividad y satisfacción, todos han observado el desarrollo de la personalidad en ellos mismos y en otros. Todos los seres humanos cambian y maduran con el tiempo (Frager y Fadiman, 2010).

Gork (citado en González, 1984) dice que, por personalidad se entiende no al hombre en general, sino al hombre concreto en la unidad de sus rasgos típicos e individuales.

La personalidad es una constelación única de rasgos y estados, donde los rasgos son las características poseídas por un individuo, los tipos, son en forma más clara descripciones de personas, mientras que los estados tienen implicaciones de más largo alcance respecto a los aspectos característicos del individuo, como sus puntos de vista acerca del mundo, su nivel de actividad, su capacidad para disfrutar la vida y su nivel de interés social (Cohen y Swerdlik, 2007).



Según Petrovsky (1981, en González, 1984) la personalidad se comporta como un conjunto de cualidades, propiedades, rasgos, y características de la psique del hombre.

Cattell en 1950, decía que, la personalidad es un constructo imaginario que da una pauta a explicar y predecir la conducta, él define la personalidad como aquello que permite una predicción de lo que una persona hará en una situación determinada, él desarrolló la primera teoría conocida de los rasgos y en esta misma línea D. W. Fiske un año antes, informó que muchos de los rasgos de personalidad propuestos por Cattell se correlacionan fuertemente entre sí (Gray, 2007).

El término de personalidad según Gray (2007) se refiere al estilo general de interacción con el mundo de un individuo, en especial con otras personas, el hecho de si uno es retraído o sociable, nervioso o tranquilo, concienzudo, descuidado o amable, el concepto más importante para la psicología de la personalidad es el rasgo, que puede definirse como una predisposición relativamente estable a comportarse de cierta manera. Se considera que los rasgos son parte de la persona, no del ambiente y que el rasgo se infiere de la conducta.

La personalidad es fundamentalmente una configuración de respuestas que el individuo ha creado como resultado de su experiencia, pero ésta, a su vez, proviene de la acción recíproca con su medio ambiente, y las cualidades innatas del individuo influirán vigorosamente sobre el tipo de experiencia que obtiene de esta acción recíproca. La aparición de los conceptos modernos de la personalidad y el estudio del proceso que implica su formación, son creaciones sumamente recientes, más que los estudios culturales o sociales (Linton, 1992).

De acuerdo a El Sahili (2010) la personalidad se define como los aspectos relativamente estables en los individuos, que los diferencian de los demás, los hacen únicos y susceptibles de comparaciones con otros.

Rotter (1975) describe la personalidad como un conjunto relativamente estable de respuestas potenciales a situaciones de una manera particular.

Los constructos, tales como rasgo, reforzamiento y yo, han sido creados en los esfuerzos para entender de forma científica a la personalidad. El concepto de rasgo se refiere a una tendencia determinante o predisposición a responder a una cierta forma, ejemplos de rasgos son la estabilidad emocional y la introversión en contraposición a la extroversión (Engler, 2000).

También cabe destacar que, es importante mencionar la identificación de los supuestos filosóficos básicos, ya que ésta, es la parte inicial dentro de la historia de cómo se ha estudiado a la personalidad antes de haberse concebido la ciencia.

Según Engler (2000) muchas de las teorías de la personalidad son más investigaciones filosóficas que estudios científicos, los métodos de la ciencia y de la filosofía son distinguibles pero no carecen de relación, la ciencia nació de la filosofía y sus métodos son el fruto de las labores de esta última, el modo de estudio y de investigación son específicos y característicos de un científico moderno, surgieron de un encuentro filosófico anterior con el mundo y conservó muchos de sus requisitos, la ciencia además, demanda que las teorías sean validadas de manera empírica o en esencia estén basadas en la experiencia sensorial.

Si las teorías científicas de la personalidad tienen su origen en la filosofía, también conducen a alguna forma de arte, o aplicación práctica, el arte de la teoría de la personalidad es mucho más antiguo que la ciencia o incluso que la filosofía; desde los tiempos más antiguos, se ha dicho y escrito mucho respecto a cómo vivir una vida de manera correcta y entender a las personas.

Sin embargo, conforme se desarrolló la ciencia, ha proporcionado conocimientos, herramientas y métodos nuevos para el entendimiento y el

mejoramiento propios y del mundo, que como ejemplo se pueden retomar a Platón, Aristóteles, etc.

Por ello es importante reconocer que las teorías de la personalidad implican supuestos filosóficos y la identificación de éstos cuando ocurren, los discursos de la filosofía con frecuencia postulan una distinción entre lo que es y lo que debería ser, las personas no siempre piensan de manera lógica, ni se comportan en formas ideales, los supuestos filosóficos sugieren que las cosas no son necesariamente lo que parecen ser, lo que es no por fuerza es lo que *debería ser*, por ejemplo, el hecho de que muchas personas sean muy agresivas no significa de manera necesaria que la agresión sea correcta o que represente un medio para ser humano.

Engler (2000) hace el recordatorio sobre que, las declaraciones científicas también se refieren a menudo a cosas que no se pueden ver en la observación ordinaria, muchos constructos importantes en la ciencia implican conceptos imaginarios que no pueden verse, sin embargo, las declaraciones en la ciencia están basadas de manera fundamental, aunque sea de forma indirecta, en la observación empírica y sus medios de prueba son diferentes de los de la filosofía.

Muchas de las divergencias entre las teorías de la personalidad pueden ser atribuidas a diferencias fundamentales en los supuestos filosóficos, algunas de las cuestiones sobre las que por lo común están en desacuerdo las teorías de la personalidad se describen a continuación presentadas como una dimensión bipolar, donde algunos teóricos pueden estar de acuerdo con alguno de los extremos, ser neutrales o buscan una síntesis:

- Libertad contra determinismo; los teóricos varían en cuanto a su creencia de que las personas tienen de manera básica control sobre sus conductas y entienden los motivos que hay detrás de éstas o que la conducta del individuo está determinada de manera básica por fuerzas internas o externas sobre las que tienen poco control, si es que tienen alguno.

- Hereditario contra ambiental; los teóricos difieren sobre si las características heredadas e innatas o los factores en el ambiente tienen la influencia más importante sobre la conducta de una persona.
- Unidad contra universalidad; algunos teóricos creen que cada individuo es único y no puede ser comparado con los demás. Otros sostienen que las personas son de manera básica de naturaleza muy semejante.
- Proactivo contra reactivo; las teorías proactivas perciben a los seres humanos como actuantes por su iniciativa en lugar de sólo reaccionantes. Se considera que las fuentes de conducta se localizan dentro del individuo, quien hace más que sólo reaccionar ante los estímulos del mundo externo.
- Optimista contra pesimista; ¿Ocurren cambios significativos en la personalidad y la conducta a lo largo del curso de una vida? Si un individuo es motivado, ¿Pueden efectuarse cambios genuinos en la personalidad? ¿Se puede ayudar a otros a cambiar reestructurando su ambiente? Algunas teorías de la personalidad son más optimistas y alentadoras de manera decidida que otras respecto a estas posibilidades.

Una teoría es un modelo sobre la realidad, que ayuda a comprender, explicar, predecir y controlar a esta misma, en el contexto del estudio de la personalidad, estos modelos son usualmente verbales, de vez en cuando, alguien aparece con un modelo gráfico, con ilustraciones simbólicas, o con un modelo matemático, o incluso con un modelo informático, pero las palabras constituyen el modelo básico (Boeree, 2002).

Dicaprio (1987) utiliza la analogía de considerar una “teoría” como “modelo”, para la comprensión del significado de una teoría de la personalidad, los modelos de la personalidad son supuestos, mientras más complejo sea el modelo mejor será la representación adquirida.

Este autor dice que, una teoría de la personalidad es una caracterización de la personalidad, que se basa en la observación, corazonadas intuitivas, consideraciones racionales y los descubrimientos de investigación experimental.

Por naturaleza, se desea colocar el conocimiento dentro de algún tipo de sistema ordenado, como en el caso de un mapa que describe las principales características de una región geográfica, el mapa puede utilizarse para obtener un cuadro total del trazado y otras características geográficas de la zona, éste sería difícil de obtener por medio de viajes y observaciones personales.

Dicaprio (1987) menciona que no se tiene alguna teoría de la personalidad tan exacta como un mapa, las caracterizaciones o teorías de la personalidad son más como retratos, un retrato es la interpretación de una persona sobre lo que describe, debe tener alguna semejanza con el sujeto retratado, para ser considerado una obra de arte, algunas veces puede ponerse más énfasis en ciertas características y por tanto, la imagen se desvirtúa un poco, por consiguiente, se debe tomar en cuenta las suposiciones básicas de las diversas teorías de la personalidad, debido a que, como en los retratos, también se puede ser unilaterales o desvirtuarlas de alguna otra manera.

Un modelo, para este autor, describe o representa algo, si el modelo se elabora con mucho detalle, se pueden conocer algunas funciones específicas, sus modelos pueden ser en realidad más parecidos a un retrato que a un mapa verdadero, pero en principio no tomarse las mismas libertades que un artista: por tanto, su objetivo real es crear un mapa, de esta manera se dice que, un modelo de la personalidad describe los componentes de la identidad de un individuo, el modelo puede decir cuales estructuras o características perdurables buscar, los principios operantes o dinámica de la personalidad y lo que constituye el desarrollo y la satisfacción normal, el modelo de la personalidad se deriva de inferencias, corazonadas e imaginación.

Así, la teoría es formada para interpretar los hallazgos, puede utilizarse también para hacer predicciones acerca de cuál conducta se puede esperar bajo condiciones específicas, eso es lo que se quiere con el uso práctico de una teoría de la personalidad: puede utilizarse para ayudar a probar nuevas observaciones a través de la experimentación y la experiencia personal.

Por lo tanto, una teoría de la personalidad sirve como modelo, dando información acerca de la naturaleza de los seres humanos, muchas de las teorías de la personalidad fueron formuladas por psicoterapeutas profesionales con el propósito de ayudarse a representar los componentes y principios funcionales de la personalidad, que esperaban restablecerían la salud, la teoría era útil si ayudaba a entender lo que falló en el desarrollo o funcionamiento de la personalidad, la teoría puede especificar lo que debe ser el desarrollo y el funcionamiento ideal del ser humano, por lo cual, el terapeuta necesita comprender las causas de la conducta anormal y también formarse una idea de lo que constituye la conducta normal o ideal a fin de producir un cambio.

Para dar un panorama general desde un punto de vista diferente acerca de las teorías de la personalidad y sus características principales, se encuentra también la postura marxista (o materialista) que retoma a autores importantes, tales como; Vygotsky, Rubinstein, Leontiev, Smirnov, Petrovski, Bozhovich, Wallon, Seve Lucien, y algunos otros, y desde las teorías no marxistas (o no materialistas) como Allport, Sheldon William, Eysenck Hans Junger, R. Bernard Cattell, Henry Murray, Stack Sullivan, Freud, Horney, Rogers, Lewin, etc., que han colaborado (González, 1984), desde esta perspectiva para realizar un análisis y aportación importante sobre la categoría de la personalidad, en este caso para los fines de esta tesis será preciso sólo mencionar a algunos de estos autores como ejemplo.

Tal es, la importancia de estas teorías que, una afirmación aún vigente de los psicólogos marxistas no materialistas proviene de las siguientes palabras de Allport (1980):

“Ni el psicólogo ni los que no son psicólogos llegan a comprender completamente una personalidad, ni tan sólo la propia, pero no se deduce de ello la negación de la existencia de la personalidad” (p. 379).

Para Allport todo individuo, sea psicólogo o no, reconoce una organización propia y estable de su mundo psíquico que lo lleva a actuar.

Citando a Kon (1977, en González, 1984):

“Por una parte del concepto de personalidad representa al individuo concreto como sujeto de la actividad en la unidad de sus cualidades individuales y de sus roles sociales. De otra parte, la personalidad se comprende como la cualidad social del individuo, como el conjunto de rasgos sociales significativos integrados en ella, que se han formado en los procesos de interacción directa o indirecta de la persona con quienes le rodean” (p. 6-7).

Para abordar esta categoría de la personalidad según Salazar (1988), se parte de las diferencias que existen entre los conceptos de hombre, individuo, individualidad y personalidad, ya que en lo cotidiano se emplean para designar al hombre. Así se tiene que:

Hombre, es un concepto general, que se refiere a la especie biológica (homo sapiens) en sí, señalando que esta especie de seres vivos posee una naturaleza social y que todo ser perteneciente a dicha especie tiene derecho a llamarse hombre.

Individuo, se llama así al hombre aislado, toda persona, independientemente del sexo, edad y época histórica, es un individuo, la definición del hombre como individuo es de carácter puramente cuantitativo, sin diferenciación cualitativa,

aunque señala que, cuanto menos está desarrollada la individualidad de la persona tanto más que al hablar de ella como individuo, y no como personalidad.

Por lo tanto, Individualidad es uno de los aspectos de la personalidad, es la combinación irrepetible de las particularidades psicológicas de la personalidad; éstas son: el carácter, temperamento, las particularidades del transcurrir de los procesos psíquicos; el conjunto de sentimientos y motivos predominantes de la actividad y de las capacidades formadas (no hay dos personas con idéntica combinación de particularidades psicológicas).

Al hablar de personalidad, se trata también de la persona como una personalidad, así se puede decir que un niño recién nacido es hombre, pero todavía no tiene personalidad, el individuo se hace personalidad en la medida que domina las realizaciones de su cultura, en que se hace sujeto consciente de una actividad, responsable de sus actos, es decir, en la medida en que desarrolla su propia individualidad, la formación de la personalidad se produce en el proceso del desarrollo individual del hombre (Kelle y Kóvalzon, 1974 en Salazar, 1988).

González (1984) señala que, negar la personalidad como objeto de la psicología es una miopía de tinte positivista, el cual cobró mayor fuerza con el conductismo, que consideraba la personalidad como una construcción existente en la mente del científico, pero no en el sujeto. Las críticas principales de la psicología marxista a la psicología no marxista según este autor se centran en que, hay tres defectos:

El primero, es que, constituyen a las teorías de la personalidad en sistemas cerrados en sí mismos, estos sistemas tradicionales se orientan al desarrollo de nuevas categorías partiendo de resultados a investigaciones nuevas, y, no permite el desarrollo interno de la teoría.



En segundo lugar, la personalidad es definida en función de un contenido único, generalizable, simple y reducido de categorías, a partir del cual se intenta explicar la personalidad de todos los individuos.

Por último, cabe mencionar la incompreensión del carácter social de la personalidad, lo que impide crear una teoría que dé respuesta realmente a todas las complejidades de la personalidad.

Con Vigotsky se demostró la naturaleza psicológica de las funciones psíquicas superiores, aportes de gran valor teórico y metodológico para el estudio de la personalidad, realizando un análisis a la conciencia en su papel mediatizado, aspecto esencial para comprender la unidad de lo afectivo y lo cognitivo en formaciones motivacionales mediatizadas por la conciencia (González, 1984).

Debe hacerse hincapié a que las teorías de la personalidad se derivan de distintas perspectivas y se diferencian por los aspectos que cada perspectiva considera más importante a la hora de explicar el desarrollo de la personalidad por ello algunas tienen aspectos psicoanalíticos, humanistas, conductistas o propiamente sobre los rasgos (Núñez, 2012).

### **2.3 Teorías de la personalidad en niños.**

Las teorías de la personalidad no son sólo especulaciones hechas, sino sistemas de creencias que encuentran expresión en formas que están diseñadas para ayudar en el mejoramiento y entendimiento propios del mundo (Engler, 2000).

Es necesario reconocer que cada una de las teorías existentes, por separado, e independientemente de su carácter especulativo y de sus limitaciones filosóficas (si es, determinista, universal, hereditaria, ambiental, marxista o no, etc.), plantean hechos e ideas de indudable valor que deben tenerse en cuenta dentro de una teoría general de la personalidad (González, 1984).

Según Frager y Fadiman, (2010) en la teoría psicoanalítica, el inconsciente de un individuo no sólo incluye recuerdos personales (como Freud había observado).

Para tener una idea más amplia sobre estas teorías, se puede consultar a Schultz y Schultz (2009) ya que, recopilan detalladamente en su libro cuáles son las teorías de la personalidad, (como las que se mencionaban en el capítulo uno de este trabajo, como, las teorías de las disposiciones, psicoanalítica, cognitivas, conductistas, cognitivo-sociales, etc.) sus representantes y las características sobre cada teoría, como lo son la teoría psicoanalítica, teoría individual de Adler, la personología, teoría sobre el ciclo vital, teoría de los rasgos, teorías humanistas, teoría cognoscitiva, la teoría conductista y la teoría del aprendizaje social.

El desarrollo de la personalidad del niño para Mussen Conger y Kagan (1985) parte desde factores genéticos y prenatales, seguido de los cambios biológicos y la experiencia social del niño, donde no dejan de lado la importancia de la adquisición del lenguaje y el desarrollo cognoscitivo especialmente de la inteligencia y la personalidad ligados a los procesos de socialización.

Motivo de vital importancia, ya se viene mencionando en el apartado anterior, el seguimiento al desarrollo del niño y la conceptualización de la niñez, debido a que, en el desarrollo del niño se forma su personalidad, en los primeros meses de vida el niño orienta los cimientos de su futuro comportamiento y sus primeros contactos entre el sujeto y el ambiente, dichos cimientos son afectivos y son los que constituyen ulteriormente las emociones (Wallon en Salazar 1988).

Siguiendo esta línea dice Wallon (en Carrillo, 2009) que, el desarrollo de la personalidad es a través de una serie de etapas: En primer lugar, esta, la etapa de *la vida intrauterina*, y su estadio de impulsividad motriz que comprende desde el nacimiento hasta los 6 meses (Olano, 1993).

El segundo, la etapa *sensoriomotora y proyectiva* (comprende de 0 a 3 años) se producen las siguientes adquisiciones:

- Diferencia entre el yo y el no yo,
- adquieren la conciencia de las diferencias que hay entre sus acciones y las de los demás, lo que yo hago y lo que hacen los otros, y,
- adquieren conciencia de lo que es suyo y de lo que le pertenece a otros.

Posteriormente se da la etapa del *personalismo* (de 3 a 6 años). Se estructura a su vez en tres fases, cuyas características principales son las siguientes (Carrillo, 2009):

- Fase de oposición; cumple el papel de fortalecer el yo, conduce a un cambio de actitud en la medida en que se opone a los demás y los progresos lingüísticos posibilitan referirse en primera y tercera persona.
- Fase de gracia; busca el afecto de los demás por medio de la seducción mediante sus gestos, palabras y acciones.
- Fase de imitación de los modelos adultos; imitan características de las personas que admiran, respectivamente su sexo (niños-papás y niñas-mamás) terminando por convertirse en identificación con ellos.

La cuarta es, la etapa *categorial* (de los 6 a los 11 años), rige como actividad rectora, la comunicación y el establecimiento de las relaciones con los compañeros, y la quinta, la etapa de la *adolescencia* (12 años) (Olano, 1993).

Para entender cómo se desarrolla la personalidad (Solloa, 2001) es necesario distinguir entre los procesos de maduración y los de desarrollo. La maduración se refiere a los procesos de crecimiento que ocurren con relativa independencia del ambiente, el desarrollo atañe a la interacción entre los procesos

de maduración y las influencias ambientales que llevan a la más alta estructuración y a las variaciones individuales del aparato psíquico.

González (en Solloa, 2001) señala que la formación de la personalidad es producto de la convergencia de tres factores que actúan en forma global:

- Factores constitucionales, que incluye la herencia de aspectos orgánicos como psicológicos (inteligencia, estatura, arquetipos y temperamento).
- Factor de desarrollo, que son aquellas conductas contenidas en la herencia pero que necesitan de un determinado tiempo para su maduración. Estas conductas no se pueden forzar aunque se desee.
- Factores situacionales o ambientales, que comprenden todas las circunstancias que ocurren alrededor del niño y que influyen sobre su herencia o sobre su maduración en una forma determinante.

Tanto la herencia como los factores de desarrollo y las estructuras cognitivas corresponden al mundo interno. El desarrollo de la personalidad es el despliegue de una predisposición innata (constitución) bajo el influjo de factores ambientales.

Dado que el ambiente primario del niño es creado por los padres, que transmiten al niño las normas de la cultura en que viven, los factores que constituyen el mundo interno y el mundo externo se entrelazan estrechamente entre sí y, encadenados unos con otros, forman una unidad etiológica inseparable (Solloa, 2001).

Pérez (s.f.) dice que los bebés todavía no tienen en su personalidad todas las características que definen la personalidad de un adulto, en ellos queda reducida a la aparición del temperamento.

Para la mayoría de los niños, en edad escolar (6 a 12 años), los padres y la familia son los factores más significativos en el desarrollo de la personalidad, su mundo social se amplía, y el niño se hace más independiente de la familia y más sujeto a la influencia de fuerzas externas.

A pesar de esto, las relaciones entre padres e hijos, la situación familiar y la interacción con los hermanos aun desempeñan el papel principal en lo que toca a moldear la personalidad del niño, ya que, durante este periodo cambia, desarrolla capacidades motoras, mayores habilidades cognoscitivas, y en algunas áreas diferentes patrones de conducta (Mussen, Conger y Kagan, 2008).

Cabe mencionar que para describir, el desarrollo de la personalidad en los niños se puede describir a través de diferentes enfoques teóricos, empero, según Piaget (s.f.) hay dos conquistas, una la inserción en la sociedad adulta y la personalidad, esta última se inicia a partir del final de la segunda infancia (de los 8 a los 12 años) con la organización autónoma de reglas, valores, voluntad como regulación y una jerarquización moral de las tendencias.

Carrillo (2009) dice que:

“la construcción de la personalidad no es un acontecimiento de carácter puntual, sino que es un proceso ininterrumpido que se extiende a lo largo del ciclo vital, y su evolución ocurre de forma regulada y automática.” (p.1).

Es importante conocer sobre la teorías de la personalidad ya que dependiendo del trabajo o de las necesidades que amerite la población en cuestión es la guía de la cual iremos de la mano para resolver esas necesidades, en el caso de esta investigación el que se trabaje con una escala de locus de control para niños mexicanos es necesario también retomar la postura de las teorías del aprendizaje social, como se verá con más detalle en el siguiente capítulo.

La teoría del aprendizaje social, con Bandura y la teoría de modelamiento con la base del aprendizaje por observación, toma en cuenta el autorreforzamiento y la autoeficacia y trabajos sobre la modificación de la conducta. Cabe mencionar que, a esta teoría tienen aportaciones teóricas de Rotter, respecto a locus de control, de Zuckerman y la búsqueda de sensaciones y Seligman con sus investigaciones sobre la indefensión aprendida y los estilos explicativos optimista y pesimista.

## **2.4 Teoría del aprendizaje social.**

Miller y Dollard (en Bandura y Walters, 1982) subrayan la importancia de la imitación para explicar los fenómenos de aprendizaje social, concebían la imitación como un tipo especial de estímulos discriminativos y se refuerzan o no las respuestas del aprendiz según reproduzcan o no las del modelo.

Newman y Newman (2004) retoman a Bandura y Walters al mencionar que, el ambiente social proporciona muchas oportunidades para observar e imitar nuevas conductas, esta teoría enfoca la capacidad que tienen los niños para aprender observando a otros, ya sea observando a un hermano o a un adulto cuando realizan determinada acción, y luego repitiendo esa conducta, se puede aprender algo nuevo.

Bandura y Walters (1982) explicaban que, la presentación de los refuerzos positivos (premios) como medio para producir pautas de conducta aprobadas por la sociedad y parte de la instrucción social implica la supresión o inhibición de respuestas, por ejemplo, en el aprendizaje social para inhibir las respuestas que un niño ha adquirido se emplea el castigo, para producir una respuesta de evitación a estímulos-señales situacionales.

Según la teoría de aprendizaje social de Rotter (1975) la posibilidad de que ocurra una conducta dada en una situación particular está determinada por dos

variables: la apreciación subjetiva de la probabilidad de que se refuerce la conducta en cuestión (expectación) y el valor de refuerzo para el sujeto, la explicación de Rotter de los procesos de aprendizaje presupone la existencia de una jerarquía de respuestas que tienden a darse en las diferentes situaciones con diversos grados de probabilidad, esta teoría es probablemente adecuada para predecir la aparición y modificación de pautas de conducta aprendidas previamente.

Dos de las suposiciones básicas de la teoría de Rotter son que (1975,1984; Schultz y Schultz, 2002), la personalidad es aprendida, y la personalidad está motivada hacia metas específicas. Las conductas que se acercan a las metas anticipadas se reforzarán con mayor fuerza que otras conductas.

Para explicar cómo funciona la personalidad, Rotter propuso cuatro conceptos primarios, que se explican más adelante:

- a) Potencial de conducta.
- b) Expectativa.
- c) El Valor del reforzamiento y
- d) La situación psicológica.

Rotter (1975) describió la relación entre estos conceptos en la forma siguiente: el potencial para que ocurra una conducta en una situación específica es una función de la expectativa de que la conducta conducirá a un reforzamiento particular en esa situación y del valor de ese reforzamiento.

a) Potencial de la conducta: es la probabilidad de que, de todas las formas que se puede elegir actuar en una situación determinada, se exhibe una conducta o respuesta específica, la selección de una conducta sobre otra se basa en la impresión subjetiva personal de la situación, Rotter (1975) incluye tanto acciones manifiestas como encubiertas, las acciones encubiertas son los procesos cognoscitivos internos, los cuales afectan las formas en que se percibe y actúa en

las situaciones estímulo, esos procesos no pueden observarse de manera directa, que incluyen racionalización, represión, consideración de alternativas y planificación.

Rotter (1975) insiste en que los procesos cognoscitivos pueden observarse de manera objetiva y medirse en forma indirecta, tal como inferirlos de la conducta manifiesta, por ejemplo, la conducta de solución de problemas puede inferirse o asumirse de la observación de la conducta de los sujetos al tratar de completar una tarea asignada.

b) Expectativa: se refiere a la creencia de que si el comportamiento es de cierta manera en una situación determinada, se puede predecir la recompensa que se presentará, este grado de expectativa lo determinan, en gran medida, el reforzamiento previo y la generalización. Se considera la naturaleza del reforzamiento pasado por el comportamiento de esa manera en una situación similar.

La expectativa también depende del grado de generalización de situaciones similares, pero no idénticas las expectativas generalizadas son de particular importancia al enfrentar situaciones nuevas porque no se puede predecir si una conducta determinada conducirá a un reforzador particular, si nunca se ha estado antes en esta situación, la expectativa personal o creencia acerca del resultado de basarse en las respuestas pasadas de acontecimientos similares.

c) Valor del reforzamiento: se refiere al grado de la preferencia que se tenga por una recompensa sobre otra. La gente difiere en función de lo que encuentra reforzante. Diferentes actividades proporcionan distintos grados de satisfacción y reforzamiento, esas preferencias se deducen de asociar los reforzadores pasados con los actuales, de los cuales se desarrollan expectativas para el reforzamiento futuro, Rotter (1975) relaciona los conceptos de expectativa y valor del reforzamiento así: cualquiera puede servir como señal del otro y la expectativa de



éxito se determina en gran parte por el valor reforzante de la recompensa anticipada.

d) Situación psicológica: es la combinación de factores internos y externos que influye en la percepción y respuesta a un estímulo, para Rotter la conducta sólo es predecible cuando se conoce la situación psicológica y sugiere que el comportamiento personal varía con la percepción de cada situación, por ejemplo, imagine a un coleccionista de armas que examina una pistola valiosa en una exhibición o que está en presencia de un asaltante que dispara esa misma arma en un callejón oscuro, el estímulo físico (la pistola) es el mismo en ambos casos, pero la situación psicológica (la percepción del estímulo) difiere considerablemente, como resultado, puede esperarse que difieran las respuestas de la persona al estímulo.

Rotter (1982) y Bandura (1987), coinciden en que, explican de manera semejante el exterior e interior del organismo, el reforzamiento externo y los procesos cognoscitivos internos, se refieren a su trabajo como una teoría del aprendizaje social, en lo que expresa su creencia de que se adquiere la conducta, sobre todo, a través de experiencia social, sugieren que se perciben como seres conscientes, capaces de influir en la experiencias y tomar decisiones que regulan la vida, también describen la personalidad como la interacción del individuo y su ambiente significativo.

Cabe mencionar que Rotter, ha sido a quien se le acredita ser el primero en utilizar el término de teoría del aprendizaje social, en su investigación Rotter y seguidores estudiaron sujetos humanos normales, principalmente niños y estudiantes universitarios.

La hipótesis de la Teoría del Aprendizaje Social según Rotter (1975) es que cuando un organismo percibe dos situaciones como similares, sus *expectativas* para una particular clase de reforzador o reforzadores, se generaliza de una situación a

otra, esto no significa que las *expectativas* sean iguales en dos situaciones similares, el cambio de éstas, en una situación puede tener un efecto pequeño en el cambio de *expectativas* en otra, las *expectativas* en cada situación son determinadas por la experiencia específica en una situación y pueden variar por la experiencia en otras situaciones que el individuo percibe como similares, así la cantidad de experiencia en una situación en particular, determina la importancia relativa de las *expectativas generalizadas* versus *expectativas específicas* además de ser relativas y arbitrarias a cada persona.

En esta teoría, la personalidad representa la interacción del individuo con su medio ambiente, no se puede hablar de una personalidad interna del individuo, que es independiente del medio ambiente, y tampoco se puede centrar en el comportamiento como una respuesta automática a un objetivo definido de estímulos ambientales, por el contrario, para entender el comportamiento, hay que considerar al individuo (la historia de su vida y experiencias de aprendizaje) y el medio ambiente (los estímulos que la persona percibe y a los que responde) (Rotter, 1975).

## **2.5 Evaluación y medición de la personalidad en México.**

En México, según Díaz (2008), las primeras investigaciones realizadas de Chávez en 1901, Ramos en 1943 y Gómez en 1948 fueron los primeros psicólogos en el tema de la personalidad en la cultura mexicana, se ha encontrado que, el mexicano se caracteriza por un complejo de inferioridad, la tendencia a imitar otras culturas, problemas de identidad, que tiene gran influencia de la familia, casi no se concibe como entidad separada sino como parte de la familia mexicana, son autodivulgativos con mayor facilidad y frecuencia, etc.

Bajo este panorama para la medición de la personalidad en México, Díaz ha pugnado por entender la conducta de los seres humanos desde las circunstancias histórico-socioculturales en las que nacen y se desarrolla una persona, el florecimiento de su etnopsicología ha permitido a través de diversas investigaciones

arrojar más datos sobre las características de la personalidad del mexicano con el fin de describir, conocer y comprender su modo de ser (Calleja y Gómez, 2001).

Desde esta perspectiva Díaz-Guerrero y Díaz-Loving (1992) marcan que la personalidad del individuo determina la peculiaridad de su conducta, y puesto que es aprendida, es influida por la cultura en que se desarrolla.

La evaluación de la personalidad es un elemento esencial en la investigación del desarrollo, ya sea para conocer el desarrollo de los rasgos a lo largo del tiempo, para que estudie algunas características que son exclusivamente humanas como sería emitir un juicio moral y para ayudar a validar o invalidar teorías de la conducta y generar nuevas hipótesis.

La medición de la personalidad puede ser evaluada por muchos métodos diferentes como entrevistas cara a cara, pruebas aplicadas por medio de computadora, observación conductual, pruebas a lápiz y papel, valoración de datos aportados por la historia clínica, valoración de datos de portafolio y registro de respuestas fisiológicas. (Cohen y Swerdlik, 2007).

Las pruebas de personalidad para Gregory (2012) miden los rasgos, las cualidades o las conductas que determinan la individualidad de una persona; esta información ayuda a pronosticar la conducta futura, aparecen en distintas formas, como, listas de cotejo, inventarios y técnicas proyectivas (manchas de tinta, frases incompletas), etc.

Según McCrae, Costa y Martin (2005) en la actualidad se han llevado a cabo cientos de estudios, dichos estudios se han hecho con niños y con adultos, con personas de muchas culturas diferentes, utilizando cuestionarios traducidos a muchos idiomas distintos (McCrae y Allik, 2002 y McCrae y Terracciano, 2005).

Uno de los tipos de diseño para la construcción de instrumentos de evaluación de la personalidad, es, desde el criterio de las teorías factoriales donde se entiende a la personalidad formada por un conjunto de rasgos estables que determina la conducta, por lo que se puede predecir el comportamiento futuro de la persona (González, 2007).

Con el enfoque nomotético se estudia la personalidad con el fin de desarrollar leyes regulares de conducta, típicamente, se examinan grandes grupos de sujetos y se relacionan con las puntuaciones obtenidas con regularidades en la conducta, por lo general, la investigación psicológica de la personalidad se ha basado en este enfoque, por ejemplo, los test de CI (coeficiente intelectual) fueron desarrollados para predecir el éxito escolar, después de décadas de investigación, se relacionaron los puntajes de CI con el éxito en diversas actividades intelectuales. Por otro lado, la investigación ha mostrado que pocos test de CI son indicadores válidos de la aptitud intelectual fuera de la población de clase media europea o estadounidense (Frager y Fadiman, 2010).

Debido a esto, es un antecedente importante a tomar en cuenta para la aplicación, creación, estandarización y validación de instrumentos según la población a examinar, para evitar la nula o poca validez de una prueba o test de una cultura a otra.

El enfoque idiográfico busca comprender la personalidad mediante un estudio completo y detallado de la vida de un individuo, este enfoque en el estudio de la personalidad se concentra en la particular combinación de factores de la historia de vida que afectan a un individuo, por ejemplo, Erik Erikson fue pionero en los estudios psicológicos detallados de grandes figuras de la historia, incluyendo a Martin Luther King y Mahatma Gandhi.

Los estudios de la vida de distintos individuos son difíciles de comparar porque el patrón de cada vida es único. Sin embargo, a partir de estudios detallados

de varias vidas, y eventualmente se discernen determinados factores básicos de la experiencia (Frager y Fadiman, 2010).

Además de mencionar estos tipos de enfoques que existen para poder abordar el estudio de la personalidad, ya sea en función de lo diverso o lo único (El Sahili, 2010), hay que reconocer que la perspectiva más acorde para la presente investigación es del tipo nomotético, tomando en cuenta también la postura de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1975) de las teorías mencionadas sobre la personalidad y respecto a los autores Díaz-Guerrero y Díaz-Loving (1992) son retomados debido a los estudios realizados específicamente en la población mexicana, sobre todo infantil y respecto al locus de control.

## **CAPÍTULO 3. LOCUS DE CONTROL (LC)**

Se ve en este capítulo el tema de Locus de Control (LC) al mencionarse cuáles son los inicios de este constructo, así como sus tipos: el Locus de Control Interno (LCI) y el Locus de Control Externo (LCE), según autores mencionan subescalas en cada tipo o más tipos de Locus de Control, como en el caso de esta investigación la escala empleada es de Díaz y Andrade (1984) la cual han utilizado en México, contiene las subescalas: instrumental, afectiva y fatalista.

Respecto a esta misma escala, se menciona la forma de medición, validación y confiabilidad de manera general, y a los estudios encontrados según la edad, género y escolaridad principalmente en México y América Latina.

### **3.1 Locus de control (LC).**

Según Linares (2001, citado en Juárez 2013) el locus de control procede de la teoría de la psicología del control, donde existen cuatro paradigmas importantes dentro de ella.

El primer paradigma surge con Rotter (1975) él hace referencia a la tendencia de las personas por explicar sus éxitos o fracasos futuros (causalidad percibida) en clave de expectativas, es decir, el modo en que perciben y atribuyen los acontecimientos y sucesos de la vida según sus acciones propias; controlado por ellos o el control esta fuera de ellos.

El segundo paradigma surgió en 1975 con Seligman en su teoría de indefensión aprendida la cual plantea que las personas desarrollan estados de ánimo depresivos si se experimenta ausencia de la contingencia entre lo que hacen y el resultado obtenido; si no hay contingencia se desarrolla indefensión, el sujeto no hace nada aun cuando podría hacer algo.

El siguiente paradigma surge con Bandura y la teoría cognoscitiva social centrándose en uno de los componentes de control, la creencia personal de poseer habilidades necesarias para acciones determinadas (autoeficacia).

En el cuarto paradigma se encuentra Folkman como pionero y está ligado a las teorías sociales de afrontamiento ante situaciones estresantes. De acuerdo a estos paradigmas se verán a continuación las aportaciones realizadas al tema y en lo que respecta a las investigaciones en niños.

### **3.2 Antecedentes.**

Las primeras aportaciones en este tema son de Bialer (en Varela y Mata, 2004) quien se interesó por conceptualizar en los niños específicamente el éxito y el fracaso entre niños normales y niños mentalmente retardados, él refiere que conforme el niño se desarrolla tiende a la externalidad desde pequeño, debido a la dependencia temprana de otros para su cuidado y va incrementando su internalidad según incrementa su maduración.

Al respecto también en 1974 Mischel, Zeiss y Zeiss (citados en Juárez, 2013 y Varela y Mata, 2004) realizaron los primeros intentos para distinguir el locus de control asociado a resultados de éxito y fracaso, de aquí han partido para desarrollar instrumentos para niños y adolescentes, interesados en evaluar el constructo.

De la Rosa (1986) define el locus de control como un constructo referente al grado en que los sujetos tienen la creencia de que su vida está bajo su propio control o bajo el control de otros, por lo tanto el locus de control es definido como la creencia que la persona tiene acerca de los esfuerzos positivos o negativos de su actuar.

Bandura (1995) dice que el locus de control se refiere a las creencias que tiene la gente sobre si los resultados que experimentan dependen de sus acciones

o no, y a la posibilidad de dominar un acontecimiento (Bandura, 1999; Richaud de Minzi, 1990) según se localice el control dentro o fuera de uno mismo.

Richaud de Minzi (1990) menciona también que las creencias de control se refieren a la representación subjetiva de las propias habilidades para controlar o modificar hechos importantes en la vida, también desarrollo una escala multidimensional para medir el locus de control en niños argentinos de 6 a 12 años.

Según Schultz y Schultz (2009) el locus de control es una conducta aprendida al igual que la indefensión aprendida, e incluyen un fuerte componente cognoscitivo, el cual refleja la influencia del movimiento conductista del aprendizaje social y cognoscitivo.

El término de locus de control surge de la Teoría del Aprendizaje Social de J.B. Rotter en 1954 (Rotter, 1975). Esta teoría tiene como objetivo la explicación de la conducta humana en situaciones sociales complejas (Pérez, 1986) ya que estudia la interacción de la persona y su entorno, desarrolla una descripción de su situación psicológica (cómo el individuo percibe y valora su situación) y las condiciones ambientales en la que se encuentra la persona en un momento determinado.

Para Rotter (1990) el término de locus de control se refiere a las creencias que las personas tienen con respecto a quién o qué cosas controlan los resultados de su vida y que determinan las consecuencias de sus conductas.

El interés por este rasgo de personalidad se debe a la observación de que algunas conductas, se presentan ante ciertas circunstancias y son reforzadas (un estímulo que aumenta la probabilidad de que una conducta se repita, por ejemplo aceptación o rechazo) lo que hace que se presenten de forma sistemática y entonces pueda ser observada y descrita. Para lograr describir una conducta se requiere de conocer el valor del reforzador si es positivo (aceptación, una



felicitación, etc.) o negativo (rechazo); de su historia, la secuencia así como del patrón y valor asignado por cada persona.

Rotter (1975) considera cuatro elementos en su teoría, como se mencionaba en el capítulo anterior sobre la Teoría del aprendizaje social: *conducta potencial, el valor del reforzador, las expectativas y la situación psicológica* y según estos elementos estableció dos tipos.

### **3.3 Tipos de Locus de Control.**

Cuando el resultado de una conducta es percibido por una persona como consecuencia de la acción de otros, la explica a partir de la suerte, casualidad, el destino y es interpretado de esta forma individual, se denomina como *locus de control externo*. Si la persona percibe este evento como resultado de su propia conducta o características, entonces se llama *locus de control interno* (Rotter, 1975). El locus de control, ya sea interno o externo, es una parte importante de su personalidad.

Entonces, el locus de control es una característica definida de los individuos que opera de manera consistente a través de diversas situaciones. Las influencias sobre el comportamiento producido por la dimensión interna-externa es tal que influirá en diferentes personas a comportarse de manera diferente cuando se enfrentan con la misma situación.

### **3.4 Locus de Control Interno (LCI).**

Las personas con un LC interno son más propensos que los externos a que:

- a) la información obtenida de las situaciones en su vida mejoran el comportamiento futuro en esas situaciones u otras similares,
- b) toman la iniciativa para cambiar y mejorar su condición de vida,

- c) colocan un valor mayor a la habilidad interna y en el logro de los objetivos, y
- d) será más capaz de resistir la manipulación de otros.

Rotter (1975) se refirió a cómo el locus de control puede estar relacionado con las conductas de salud Strickland y Nowicki (1971) reportan que los individuos con un locus de control interno, asumen una mayor responsabilidad por su propia salud, son más propensos a involucrarse en conductas más saludables (por ejemplo, no fumar y adoptar mejores hábitos nutricionales) y tener un mayor cuidado para evitar accidentes. Además, los estudios han encontrado que los internos tienen en general menores niveles de estrés y son menos propensos a sufrir de enfermedades relacionadas al estrés.

Por ejemplo, Saini y Khan, encontraron que en pacientes alcohólicos con locus de control interno pueden alcanzar mejores resultados terapéuticos que los demás, otros autores como Koeske y Kirk y Rees y Cooper, sugieren, que personas con locus de control interno tienen mejor calidad en su trabajo, alta satisfacción laboral, menor fatiga emocional y menos conflictos en el trabajo (Oros, 2005).

Implícito en el concepto de Rotter (1975) del locus de control, es el supuesto de que los internos están mejor adaptados y son más eficaces en la vida, también se ha encontrado en diversas investigaciones que, sueñan más con grandes logros, reúnen y procesan más información en diferentes situaciones, toman más decisiones personales, gozan de mayor popularidad, se sienten atraídas hacia otros que son manipulables, tienen más autoestima y se conciben con mayor habilidad social (Abdallah, 1989; Branmigan, Hauk y Guay, 1991 y Lefcourt, Martin, Fick y Saleh, 1985 en Schultz y Schultz, 2009).

Tienden a la iniciativa propia, a ser más persistentes y a tomar decisiones orientadas a obtener lo que desean, mejor rendimiento académico (Arancibia, Herrera y Strassers, 2009). A los dos tipos de locus de control interno o externo, se les divide en subescalas respectivamente a saber: instrumental, afectiva y fatalista.

### **3.4.1 - Subescala Instrumental (SI).**

La dimensión del control interno se subdivide en dos, esta subdivisión, sobre la internalidad instrumental se refiere a la percepción de que todos los eventos, sean buenos o malos, son consecuencia directa de las acciones propias. Por ejemplo, un niño puede estar orientado a intentar resolver situaciones difíciles y por lo tanto puede lograr sus metas interviniendo directamente sobre el medio. Ejemplo: *si me va mal en el estudio o trabajo es porque no me esfuerzo lo suficiente* (Díaz y Andrade, 1984).

### **3.4.2 - Subescala Afectivo (SA).**

La internalidad afectiva, la otra subdivisión de la dimensión de un locus de control interno, se refiere al control que el individuo cree tener a través de las relaciones con otros. Por ejemplo, un niño actúa indirectamente con su medio, haciéndolo a través de sus relaciones afectivas. Ejemplo: *muchas veces saco buenas notas porque trato de ganarme al profesor* (Díaz y Andrade, 1984).

### **3.5 Locus de Control Externo (LCE).**

Cuando el individuo percibe el reforzamiento como no contingente a sus acciones (como resultado de suerte, destino, poder de otros) se dice entonces que tiene el individuo una creencia de control externo, porque confían más en lo ajeno (suerte, destino, etc.) y sienten que los cambios ocurridos en su medio ambiente son debidos a las fuerzas externas a ellos (Rotter, 1966).

Las investigaciones realizadas concuerdan en que la conducta de individuos con este tipo de locus de control externo, es contraria a los individuos de locus de control interno, a diferencia de lo mencionado anteriormente, por ejemplo, individuos con puntuaciones altas en locus de control externo se pueden mostrar más

indecisos al tomar decisiones en situaciones nuevas, son más ansiosos, hay mayor tendencia a la depresión (Bacanli, 2006).

### **3.5.1 - Subescala Fatalista (SF).**

Se representa como una forma extrema de control externo Díaz y Andrade, (1984) mencionan en sus estudios que en los niños mexicanos es posible que exista más de un tipo de locus de control externo: el externo instrumental, el externo afectivo y el fatalista, este último describe situaciones en las cuales el niño, considera no puede hacer nada para controlar el medio ambiente.

### **3.6 Medición del Locus de Control.**

Las formas más utilizadas respecto a la medición de locus de control en niños están Nowicki y Strickland en 1973 y el cuestionario de responsabilidad de logro intelectual de Crandall, Kratkovsky y Crandall en 1965 (en Díaz y Andrade, 1984).

Otro ejemplo es con La Rosa, Díaz y Andrade (1986), que trabajaron en una escala de locus de control compuesta por 60 reactivos divididos en cinco factores: internalidad (INT), afectividad (AF), fatalismo-suerte (FS), poderosos del microcosmos (PMC) y poderosos del macrocosmos (PMAC).

Una persona mostrará el comportamiento que tiene mayor valor (conducta potencial) para sí mismo, que está determinada por el grado de preferencia que la persona muestra por una meta o resultado de una conducta propia y específica ante una situación (valor del reforzador).

El valor del reforzamiento es subjetivo (se dirige hacia el resultado que más se prefiera), lo que significa que el mismo evento o experiencia puede diferir enormemente en la deseabilidad o conveniencia, en función de la experiencia del individuo.

La probabilidad que ve la persona de que una meta particular ocurra como resultado de una conducta específica (expectativa) ante una situación. El locus de control es una expectativa de control de refuerzos, cuanto más a menudo un comportamiento ha sido reforzado en el pasado, la expectativa más fuerte de la persona, es que, el comportamiento pueda nuevamente ser el resultado esperado.

Para esta investigación a quien se retoma por sus trabajos realizados sobre todo para población mexicana es a Rotter, ya que él desarrolló una prueba para medir confiabilidad el grado en que los individuos poseen un locus de control interno y externo, y presentar las diferencias individuales. Para ello diseñó la Escala de Locus de Control Interno-Externo (I-E).

La escala contenía una serie de pares de declaraciones, cada par consiste en una declaración que refleja un locus de control interno y también un locus de control externo. El instrumento debía administrarse fácilmente, y ser una medida del grado en que una persona posee la característica de la personalidad del locus de control interno o externo (Rotter, 1975).

En el proceso de desarrollo, se construyeron varias escalas, se aprobaron y se descartaron, en su forma inicial contenía 60 pares de enunciados, pero al final quedó en 23 pares. Su escala debía obtener una baja correlación (pero no correlación cero) con una escala de deseabilidad social, en la escala se incluyeron los reactivos que:

- a) correlacionaron con la escala total y con otros reactivos;
- b) el reactivo produce una gama de calificaciones que provee una diferenciación máxima de sujetos; y
- c) el reactivo no correlaciona (bajas correlaciones) con la calificación de la Escala de Deseabilidad de Marlowe-Crowne.

La escala final, tuvo la contribución de otros autores (Jerry Phares, William Shepherd Liverant, Douglas Crowne y Melvin Seeman). Shepard Liverant contribuyó particularmente en el desarrollo de la escala de elección forzada para el formato de respuesta (Rotter, 1966).

La escala final cuenta con 23 reactivos que muestran ampliamente las diferentes situaciones de vida donde las actitudes del locus de control deben ser relevantes a la conducta. Cada reactivo tiene un peso igual y se espera que el contenido de varios reactivos pueda proveer una muestra adecuada de situaciones en las que las actitudes interno-externo afecten la conducta. Se considera como un instrumento amplio (no como un instrumento de alta predicción en una situación específica) y que permite un bajo grado de predicción del comportamiento a través de una amplia gama de situaciones.

El nivel de predicción en alguna situación específica es teóricamente limitado, y la predicción individual para propósitos prácticos en esta escala no puede ser garantizada. Se requiere de conocer más al individuo para poder hacerlo.

Cuando la escala fue construida, la mayoría de los investigadores utilizaron la media para dividir grupos llamados “internos” y “externos”. La media de los estudiantes fluctuó de 0 a 8 puntos (desviación estándar aproximada de 4 puntos), y entre 10 y 12 puntos dependiendo de la muestra (la prueba es calificada en dirección externa). En las primeras muestras y en las actuales distribuciones de las calificaciones se tiene una tendencia hacia lo normal.

La Escala I-E (interno-externo) está sujeta como toda medida de personalidad a las condiciones de evaluación y al conocimiento o propósito esperado o naturaleza de la examinación. En la construcción inicial de la escala, a través de análisis de factores se obtuvieron sólo dos y mostraron que la mayor parte de la varianza se obtuvo en un factor general. Se observa otra serie de reactivos

que explicaban otra parte de varianza, pero no los consideró debido a que era pequeña.

Rotter realizó diversos estudios y reporta correlaciones significativas entre las puntuaciones de la Escala IE y situaciones como los juegos de azar, el activismo político, la persuasión, el tabaquismo, la motivación de logro y la conformidad (Rotter, 1975).

Por lo que respecta a las formas de medición utilizadas con niños mexicanos, está Díaz Loving y Andrade Palos ya que ellos construyen la Escala de Locus de Control para Niños Mexicanos (Díaz y Andrade, 1984).

Con esta escala apoyan la multidimensionalidad del concepto de locus de control describiendo tres factores de control (o tres tipos de locus de control): fatalista, instrumental y afectivo. La Subescala Afectiva (locus de control afectivo) se refiere a la modificación del medio ambiente a través de las relaciones afectivas; los reactivos de esta subescala podrán considerarse como representativos del locus de control interno, ya que se refiere a situaciones en las que el niño ejerce una forma de control que se manifiesta en una presión de tipo afiliativo hacia aquellos que pueden ejecutar la conducta.

La Subescala Fatalista (locus de control fatalista) podría considerarse que representa una forma extrema de control externo, en México esta característica está presente. En el caso de los niños mexicanos se encontró que existe más de una forma de ser interno, ya que, un niño puede estar orientado a intentar resolver situaciones difíciles (Locus de Control Interno) y por lo tanto puede lograr sus metas interviniendo directamente sobre el medio (subescala instrumental) o indirectamente a través de sus relaciones afectivas (subescala afectiva) con otros (Díaz y Andrade, 1984).

### **3.6.1 Validación y confiabilidad.**

No hay que olvidar que, la utilidad de un modelo depende de su validez, es decir, de la correspondencia entre sí mismo y lo que representa, debido a que, lo que se denomina personalidad no puede observarse directamente, desde luego se le conoce a partir de la propia experiencia, sin duda puede ser influida por estímulos externos, y se puede conocer a través de sus efectos, la conducta observable; por tanto, puede intentar formar una teoría de su estructura y principios de funcionamiento, pero también, se puede estudiar la naturaleza de su desarrollo y la forma en que se provoca un cambio, para ciertos fines deseables (Dicaprio, 1987).

Por lo tanto, la validez, aplicada a una prueba, es un juicio o una estimación acerca de que tan bien una prueba mide lo que pretende medir en un determinado contexto, de manera más específica, es la elaboración de un juicio en base a la evidencia sobre lo apropiado de las inferencias realizadas a partir de las puntuaciones de una prueba, donde una inferencia es un resultado o deducción lógicos, es decir lo que en verdad significa o representa una puntuación, validación, es el proceso de recopilar y evaluar la validez de la evidencia (Cohen y Swerdlik, 2007).

La validez para Thorndike y Hagen (2006) la validez se refiere al grado en que una prueba proporciona información que es apropiada a la decisión que se toma, está siempre relacionada con la decisión específica o con el uso, ya que debe contestar a las preguntas sobre si, ¿Mide la prueba lo que debe medir? mientras que, la confiabilidad tiene que ver con la exactitud y precisión del procedimiento de medición, y con, que tan exacta es la medida de lo que se mide.

La escala del Locus de control de 23 reactivos, por ejemplo, tiene una consistencia interna de .76 y una prueba re-test a las cinco semanas, tres y siete meses con valores de .69, .68 y .56 (Rotter, 1966).



La validez de este constructo fue realizada por Rotter a través del método sociométrico que logro discriminar y diferenciar a los sujetos. En la escala del locus de control de 30 reactivos, la confiabilidad obtenida por alpha de Cronbach fue considerada como alta para cada una de las subescalas fue: SF= .73, SA= .57 y SI= .66 (Díaz y Andrade, 1984).

La escala original de Locus de Control de Rotter estaba compuesta por dos dimensiones (interno-externo). En la escala elaborada por Díaz Loving y Andrade Palos la existencia de más dimensiones de locus de control es explicada por las diferencias culturales, donde la ideología juega un papel importante, ya que la percepción de las conductas que un individuo pueda controlar será determinado por las normas que rigen a dicha sociedad; por lo tanto, se esperaría que las premisas socioculturales dictaminarán los parámetros del locus de control.

Para la validación y confiabilidad de la escala se realizaron tres estudios, los resultados del análisis factorial mostraron que los tres primeros factores explicaban el 19.3% de varianza total e incluían a los reactivos con mayor carga factorial.

En el caso de los niños mexicanos se encontró que existe más de una forma de locus de control interno, ya que, un niño puede estar orientado a intentar resolver situaciones difíciles y por lo tanto puede lograr sus metas interviniendo directamente sobre el medio (Instrumental) o indirectamente a través de sus relaciones afectivas (Afectivo) con otros. Es posible que exista más de una forma de ser externo: el externo instrumental, el externo afectivo y el fatalista; este último está representado por niños que consideran que el control está en el poder de fuerzas superiores (por ejemplo, Dios, suerte, destino) (Díaz y Andrade, 1984).

Cabe mencionar que, hay psicólogos que advierten sobre los test psicológicos realizados en culturas occidentales, ya que podrían no ser apropiados en otras culturas (Matsumoto, 2004).

### **3.7 Locus de control, edad, género y escolaridad.**

Respecto al locus de control cabe mencionar que en los niños mexicanos Díaz Loving y Andrade Palos (1984) han encontrado que es predominante el locus de control interno.

Asociado a la edad Richaud de Minzi (1990), al trabajar con niños argentinos de 6 a 12 años encontró que se empieza a observar una transformación en los niños, conforme pasa la edad, pues de estar primeramente orientados a la externalidad cuando son pequeños, va cambiando a internalidad cuando crece.

En otro estudio Nunn (1994, en Varela y Mata, 2004) encontró en los grupos de estudiantes de mayor edad que había una tendencia a ser más positivos en su autoconcepto y estaban más orientados a la internalidad, se mostraban menos ansiosos y más orientados al logro de metas, y en cuanto al sexo las mujeres tienden a presentar más un locus de control externo que los hombres, mientras que ellos son más internos.

Perry y Tunna (1988) y Perry y Magnusson (1989) mencionan que el alumno con un locus de control interno puede percibir el control que tiene sobre su propio rendimiento y es capaz de modular el efecto positivo que han demostrado tener algunas prácticas educativas, un ejemplo de ello es cuando la efectividad de un profesor muy expresivo en clase en contraparte a uno no tan expresivo al dictar en una clase resulta más positivo para el rendimiento de alumnos con locus de control interno que para los del tipo externo (citados en Arancibia, Herrera y Strassers, 2009).

Chubb, Fertman y Ross (1997) mencionan que el locus de control aparentemente se vuelve más interno con el tiempo, en el estudio participaron 174 estudiantes adolescentes a lo largo de cuatro años de U.S.A., obtuvieron que presentan con mayor frecuencia rasgos de personalidad vinculados a la

externalidad pero que se incrementa la internalidad en hombres y mujeres conforme van madurando.

Varela y Mata (2004) en su investigación sobre las diferencias de locus de control en niños de 7, 9 y 11 años en un muestra de 120 niños en México, encontraron que el locus de control predominante para todos en todas las edades era el interno, y las diferencias de género encontradas fueron que en el grupo de los niños se obtuvieron puntajes más altos en internalidad y en el grupo de las niñas los puntajes más altos fueron de externalidad.

Laborin, Vera, Durazo y Parra (2008) en su estudio aplicado en México y Brasil, respecto a la edad los jóvenes a partir de 14 a 21 años, son quienes presentaron mayores características vinculadas al locus de control externo y la afiliación a grupos de referencia como determinantes en la explicación de sus éxitos y fracasos, en comparación con el grupo de adultos quienes presentaron un locus más inclinado a lo interno.

Del mismo modo, Juárez (2013), en su investigación sobre asociación del locus de control y otras variables en pacientes con enfermedades crónicas del Hospital Infantil de México Federico Gómez, obtuvo que el 83.4% de los participantes niños entre 8 y 12 años, marcaban una tendencia significativa al locus de control interno de tipo afectivo.

Cázares y Barridi (2002) realizaron una investigación descriptiva con niños de 7 a 11 años con el fin de conocer la estructura motivacional y el carácter del refuerzo en los niños (locus de control) y como éstos inciden positivamente en su desempeño académico, concluyeron según su muestra que, en edades tempranas predomina el control externo, mientras que en los niños más grandes comienzan a presentar el locus de control interno y en concordancia a su desarrollo intelectual.

Considerando el nivel de escolaridad, Encinas (2003) reporta que a menor nivel de preparación el locus de control es externo y según Steptoe y Wardle (2001) a mayor nivel de preparación el locus de control es interno y este tipo de control se asocia positivamente con conductas saludables.

Al respecto Flores (1995), Vera y Cervantes (2000) que trabajaron con un grupo de mil sujetos entre 14 y 70 años en Sonora, señalan respecto al nivel escolar que hay diferencias significativas en el factor externo teniendo como patrón de respuesta que a menor escolaridad más externalidad (creencias en la suerte, dios, destino, etc.) y a mayor nivel de escolaridad haya una tendencia de que los sujetos posean un locus de control interno.

Palomar y Valdés (2004) reportaron en su investigación de 900 personas entre 19 y 71 años que, los grupos con menor escolaridad (sin escolaridad, primaria, secundaria y preparatoria) tienen una tendencia a creer que sus éxitos (económico, laboral, etcétera), dependen de personas con más poder como el jefe, los padres, el patrón, etcétera, mientras que las personas con más escolaridad (licenciatura y postgrado) en menor medida tienden a este tipo de creencias.

Estos antecedentes sobre investigaciones principalmente en México y Latinoamérica podrían respaldar la información dada sobre que en los niños mexicanos predomina el locus de control interno.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación será evaluar el tipo de Locus de Control en niños de 7 a 12 años, de tres escuelas primarias de la zona sur y oriente del Distrito Federal, específicamente, para describir que tipo de Locus de Control es el que se encuentra en ellos predominante según la edad, el sexo y la escolaridad o grado escolar, así como determinar si existen diferencias del tipo de locus de control por edad, sexo, escolaridad, escuela y zona.

El resultado de dicha aplicación complementará las investigaciones realizadas en la población infantil mexicana sobre qué tipo de locus de control es el más presente desde los 7 años en niños y niñas sin importar clase o estatus social, cumpliendo con el propósito de demostrar que en los escolares también se puede describir este rasgo de personalidad, siendo un antecedente para futuras investigaciones sobre todo en cuanto a comparar con adultos.

## **CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA**

Se presentará en este capítulo la justificación, objetivos, definición de las variables, diseño, método y resultados de la investigación realizada sobre el Locus de Control en niños de 7 a 12 años en tres escuelas de la zona sur y oriente del Distrito Federal.

### **4.1 Justificación.**

En la actualidad el tema del locus de control ha sido poco aplicado respecto a la población infantil en México, Vera y Cervantes (2000) en su investigación reconocen que hacen falta aportaciones sobre el tema del locus de control en esta población, pero también se espera verificar que en la población infantil mexicana tiende a un locus de control de tipo interno.

Los estudios encontrados para esta investigación en su mayoría fueron trabajos aplicados en adolescentes y adultos en México y Latinoamérica, también cabe mencionar que gracias a autores como Díaz Loving y Andrade Palos (1984) contamos con una escala del locus de control para la población infantil mexicana, pero hay pocas investigaciones que den seguimiento a estos instrumentos, tal como, en Varela y Mata (2004), donde sólo trabajan con niños de 7, 9 y 11 años, por mencionar un ejemplo, ya que hay datos de trabajos realizados a partir de adolescentes y hasta 72 años.

La importancia de trabajarlo es que se relaciona con muchas variables que conducen a buenos hábitos de salud, motivacionales y que se relacionan de la misma manera con el éxito, autoestima, enfermedades, la capacidad de poder controlar situaciones sociales y políticas, entre otros (Abdallah, 1989; Branmigan, Hauk y Guay, 1991 y Lefcourt, Martin, Fick y Saleh, 1985 en Schultz y Schultz, 2009; Juárez, 2013; Oros, 2005; Rotter, 1975 y Strickland y Nowicki, 1971).

Por estas razones, el motivo de esta investigación es describir el locus de control en una población infantil (de 7 a 12 años) en México, plantear si hay diferencias respecto a la edad, el sexo y la escolaridad con el objeto de aportar datos sobre esta población a los estudios realizados y por realizar sobre el locus de control en la población infantil, ya que si es un tema que hace falta ser trabajado.

Se espera que los resultados sean un complemento teórico de los fundamentos expuestos en el marco teórico, el que haya una continuación en este tipo de investigaciones puede mostrar más resultados para complementar la información existente, también se espera que sea un antecedente más de trascendencia social sobre que debe trabajarse el tema sobre la personalidad de los niños.

El que se preste interés a este rasgo de personalidad en el niño es de gran importancia si se aplicara pruebas de este tipo en un futuro en las escuelas, porque serviría como una herramienta más para identificar cómo es el desarrollo del niño, desde que perspectiva se puede intervenir, guiar, o predecir pensamientos, actitudes y/o costumbres, para encaminarlos desde esta perspectiva a sus metas, ser exitosos, felices pero sobre todo independientes y equilibrados, ya sea en el ámbito escolar, cotidiano, entre pares y en su momento laboral, ligadas a su desarrollo y adquisición de la personalidad.

#### **4.2 Pregunta de investigación.**

- ¿Qué tipo de locus de control (Externo-Interno) es el predominante en los niños y niñas de 7 a 12 años y según su edad, sexo y escolaridad?

### 4.3 Objetivos.

General.

Determinar el tipo de Locus de Control en niños Mexicanos de 7 a 12 años.

Específico.

1. Describir el tipo de Locus de Control por edad, sexo y escolaridad.
2. Evaluar si existen diferencias del tipo de Locus de Control por edad, sexo y escolaridad.

### 4.4 Definición conceptual y operacional de las variables.

- Variable Independiente 1. - Locus de control.

Definición conceptual.	La creencia que las personas tienen con respecto a quién o qué cosas controlan los resultados de su vida y determinan las consecuencias de sus conductas (Rotter, 1990).
Definición operacional.	<p>Se aplicó la Escala de Locus de Control en niños mexicanos de Díaz Loving y Andrade Palos (1984).</p> <p>De acuerdo a la estandarización (primer estudio) se espera que el locus de control (LOC) que reporten los niños pueda ser clasificado en alguna de las dos categorías:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Locus de Control Externo (LCE): Creencia de que sus acciones son resultado de la suerte, destino,</li></ol>



poder de otros y que lo que ocurre en su medio ambiente es debido a fuerzas externas a ellos, y puede ser de tipo Fatalista (Creencia de que no se puede hacer nada por controlar el medio) (Rotter, 1966).

2. Locus de Control Interno (LCI): creencia de que todos los eventos, sean buenos o malos, son consecuencia directa de las acciones propias, y puede ser de tipo Afectivo (Creencia de que la obtención de resultados positivos es a través de las relaciones afectivas.) o Instrumental (Creencia de que solo a través del trabajo personal que modifique el medio pueden obtenerse buenos resultados) (Díaz y Andrade, 1984).

Nivel de medición.	Nominal.
--------------------	----------

- Variable Atributiva 2. – Escolaridad

Definición conceptual.	Nivel de instrucción, último grado de estudios aprobado por una persona (INEGI, 2010).
Definición operacional.	Tercer grado de primaria a sexto grado de primaria.
Nivel de medición.	Ordinal, nominal.

## 4.5 Método

### 4.5.1 Participantes.

Se evaluó a un total de 665 niños y niñas en edad escolar (7 a 12 años) de tres escuelas primarias del D.F. en la zona sur y oriente.

En la Tabla 1 se muestran las escuelas así como su frecuencia y porcentaje del total de niños evaluados en cada una de ellas:

Tabla 1. *Frecuencia y Porcentaje Total de los 665 niños por Escuela.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Colegio New South Wales</b>	79	<b>11.9%</b>
<b>Julio Cortázar</b>	222	33.4%
<b>Leopoldo Kiel</b>	364	<b>54.7%</b>
Total	665	100%

#### **4.5.2 Tipo de estudio y Diseño.**

No experimental transversal, descriptivo (Landerero y González, 2007).

#### **4.5.3 Selección de la muestra.**

Tipo de muestreo: no aleatorio por conveniencia.

#### **4.5.4 Criterios de selección.**

Se seleccionaron tres escuelas, en las que el director de la misma autorizara la aplicación de la escala, (mediante consentimiento informado de forma verbal), en niños con características similares en edad, (7 a 12 años) escolaridad (niños de tercer grado al sexto grado de primaria) y sexo (niños y niñas). Las escuelas candidatas a la evaluación de los niños fueron:

- Primaria “Julio Cortázar” (Delegación Iztapalapa, zona oriente, publica).
- Primaria “Leopoldo Kiel” (Delegación Iztapalapa, zona oriente, publica).
- Primaria “New South Wales” (Delegación Magdalena Contreras, zona sur, privada).

#### 4.5.5 Criterios de inclusión, exclusión y eliminación.

- Criterios de inclusión.

Niños (as) escolares de 7 a 12 años.

- Criterios de exclusión.

Niños (as) que por cualquier condición física o psicológica esté impedido para contestar la escala.

- Criterios de eliminación.

Prueba psicológica contestada de forma incompleta o con respuestas múltiples en un mismo reactivo.

#### 4.5.6 Tamaño de la muestra.

La muestra estuvo conformada por 665 niñas y niños de 7 a 12 años de edad. Se distribuyó de manera similar en cuanto al sexo, siendo ligeramente más niños, con el 51.9% (345 son niños de los 665 en total) que niñas de las tres escuelas primarias según la Tabla 4 a continuación:

Tabla 4. *Frecuencia y Porcentaje del Sexo de las Tres Escuelas Primarias.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>Niñas</b>	320	48.1%
<b>Niños</b>	<b>345</b>	<b>51.9%</b>
Total	665	100%

#### 4.6 Instrumentos.

La escala de Locus de Control para niños mexicanos. Creada por Díaz Loving y Andrade Palos en 1984, la cual mide el locus de control, ya sea interno o externo en sus subescalas, afectivo, instrumental o fatalista.

Esta prueba es de tipo dicotómica (SI/NO) y consta de 30 reactivos. Para su calificación cada reactivo sea SI o NO corresponde a un tipo de LC y a una subescala, y que sumado el total se adjudica el resultado al de más valor (LC interno, LC externo y/o subescalas). Los estudios de validación y confiabilidad confirman que es una escala que puede ser utilizada en esta población (Díaz y Andrade, 1984).

Díaz y Andrade en 1984 realizaron tres estudios para construir una escala a de locus de control para población infantil mexicana aplicada en 999 niños y niñas de quinto y sexto grado de escuelas públicas y privadas del Distrito Federal.

Debido a que en el primer y segundo estudio los coeficientes fueron bajos, en el tercer estudio aplicaron una escala de 44 reactivos a 302 sujetos de sexto año de primaria donde en el análisis factorial obtuvieron 17 factores y eligieron nuevamente los tres primeros que explicaban el 19.3% de varianza total, la más alta de los tres estudios, después eligieron los reactivos con mayor carga factorial y la escala final está conformada por 30 reactivos en tres subescalas.

La validez de este constructo fue realizada por Rotter a través del método sociométrico que logro discriminar y diferenciar a los sujetos, la confiabilidad obtenida en cada subescala fue para SF .73, SA .57 y .61. (Ver Anexo 1).

Se aplicó la escala de 30 reactivos completa, calificándose de acuerdo a los parámetros sugeridos por los autores del instrumento, se calificó un total de 665 cuestionarios de niños y niñas de 7 a 12 años y para conocer sus características psicométricas del instrumento en esta población se realizó lo siguiente:

1. Se obtuvo la calificación total de los 30 reactivos y se calculó el valor de la mediana y el valor obtenido fue de 11 puntos.

2. Con el valor de la mediana se dividió al grupo de 665 niños en dos grupos con calificaciones  $\leq 10$  puntos y calificaciones  $\geq 12$  puntos para calcular el valor de discriminación del instrumento a través del cálculo de la prueba T-Student.

3. Con la prueba T-Student se obtuvo que 23 reactivos discriminaban a los niños con altas calificaciones y bajas calificaciones.

4. Es así que se consideró como punto de corte 11 puntos para clasificar a los niños con un LC externo o LC interno con un cuestionario de 23 reactivos (ver Tabla 5).

Se realizó este procedimiento como parte de otro estudio que se está llevando a cabo para la estandarización del instrumento en el Hospital Infantil de México Federico Gómez.

#### **4.7 Procedimiento.**

##### **I. Aplicación de la Escala de Locus de Control para Niños Mexicanos.**

Se solicitó al personal de la dirección de la escuela elegida el permiso para poder llevar a cabo la aplicación de la escala. Se llevó a cabo una plática informativa con los Directores de cada escuela para dar a conocer el objetivo del estudio y las condiciones necesarias para su aplicación.

De acuerdo al horario de actividades y permiso otorgados se llevó a cabo la aplicación bajo las siguientes condiciones:

1. Se aplicó en el salón de clases de cada grupo elegido, el cual contaba con una iluminación y ventilación adecuada de ventanas y puerta, y según disponibilidad de horario.

Para la escuela New South Wales se realizó la aplicación el día 22 de septiembre del 2012. En la escuela Julio Cortázar se realizó el 12 de octubre del 2012 y la última aplicación se realizó en la escuela Leopoldo Kiel el día 25 de octubre del 2012.

2. Cada niño estaba sentado en un espacio que le permitiera escribir de forma tranquila y adecuada (una mesa por cada dos niños y silla para cada uno y/o pupitres). En las escuelas Julio Cortázar y Leopoldo Kiel, los asientos eran mesas, una para dos niños y una silla para cada uno, y en la escuela New South Wales era un pupitre por niño.

3. La aplicación se realizó de forma colectiva: leyendo las instrucciones de la escala en voz alta permitiendo así que todos los niños escucharan claramente. Se dio la indicación al inicio, de que, para la aclaración de dudas de los niños, fuera por medio de levantar la mano, para resolver sus preguntas y tener un orden.

4. Se llevó a cabo la aplicación en cada una de los grupos, entregando a cada niño la escala y un lápiz. El orden en cada escuela fue diferente debido a la disposición de cada profesor y actividades del día en cuestión.

5. En el caso de los niños que no entendieron las instrucciones, se llevó a cabo la aplicación de forma individual y con apoyo de una psicóloga.

#### **4.8 Consideraciones éticas.**

Este estudio se clasifica en la categoría de investigación con riesgo mínimo de acuerdo al Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud;

Título Segundo: De los aspectos éticos en la investigación con seres humanos; Capítulo I: Disposiciones comunes, Artículo 17 (Ley General de Salud, 2012).

Se llevará a cabo la aplicación de una prueba psicológica y no se manipulará o modificará la conducta de los niños. Se garantiza la confidencialidad y privacidad de la información que sea proporcionada por los participantes.

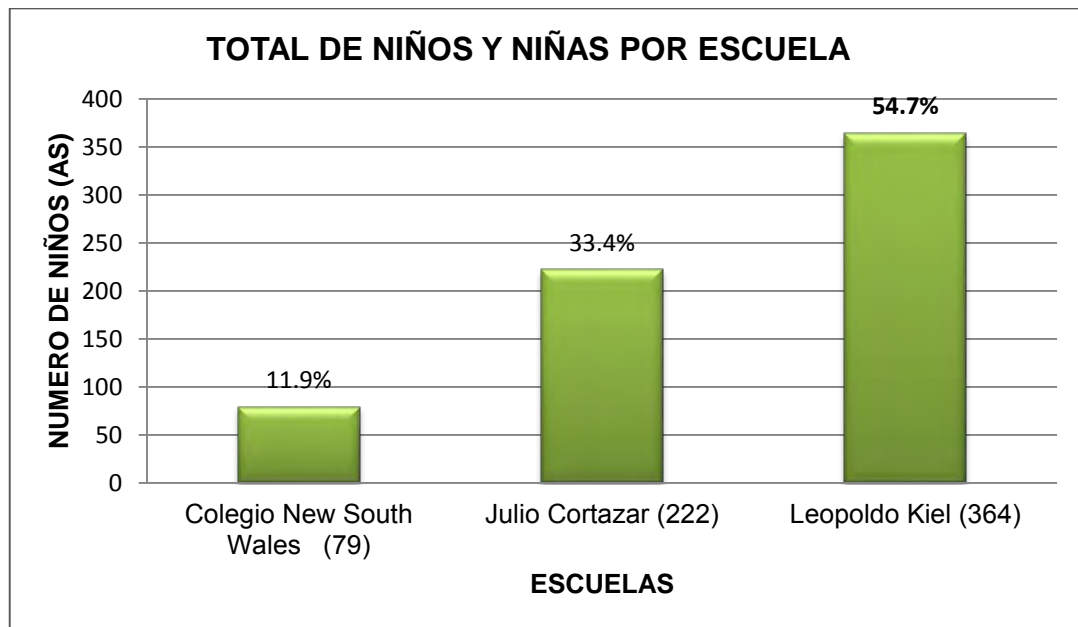
El consentimiento informado estuvo dirigido y aprobado por el director de la escuela y profesores de los grupos a evaluar de forma verbal.

#### **4.9 Análisis estadístico.**

- Se realizó el análisis en el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS) V. 19.
- Se calculó para cada una de las variables la frecuencia y porcentajes, así como la mediana.
- Para calcular las diferencias por sexo, edad y escolaridad se obtuvo los valores de Chi cuadrada ( $X^2$ ).

#### 4.10 Resultados.

Se encuestaron un total de 665 niños que cursaban del tercero al sexto grado de tres escuelas primarias, de la zona sur (Colegio New South Wales) y oriente (Julio Cortázar y Leopoldo Kiel) del Distrito Federal. Se encontró que la escuela Leopoldo Kiel aportó mayor número de niños representando el 54.7% (364 de 665), en contra parte a las otras dos escuelas, la distribución está en la *Figura 1*:



*Figura 1.* Distribución Total de Niños por Escuela.

Según los datos arrojados sobre el grado escolar que cursaban los niños de las primarias, la distribución es similar en los grados tercero, cuarto y sexto, los cuales se presentan en la Tabla 2 a continuación:



Tabla 2. *Frecuencia y Porcentaje del Grado Escolar de las Tres Escuelas Primarias.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Tercero	178	26.8%
<b>Cuarto</b>	<b>183</b>	<b>27.5%</b>
Quinto	122	18.3%
Sexto	182	27.4%
Total	665	100%

La mediana de edad de los niños fue de 9 años representando el 24.8% (165 de 665) con la distribución siguiente según la Tabla 3:

Tabla 3. *Mediana, Frecuencia y Porcentaje de la edad.*

Edad	Frecuencia	%
7	23	3.5%
8	168	25.3%
<b>9</b>	<b>165</b>	<b>24.8%</b>
10	126	18.9%
11	157	23.6%
12	26	3.9%
Total	665	100%

Se presenta en la Tabla 5 la distribución de frecuencia y porcentaje obtenida de las calificaciones y la mediana obtenida para el locus de control interno y externo:

Tabla 5. *Distribución de Calificaciones y Mediana obtenida.*

	<b>Calificaciones</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	
<b>LCE</b>	1	2	0.3%	
	3	3	0.5%	
	4	4	0.6%	
	5	7	1.1%	
	6	18	2.7%	
	7	33	5.0%	
	8	83	12.5%	
	9	80	12.0%	
	10	101	15.2%	
	<b>Me</b>	<b>11</b>	<b>92</b>	<b>13.8%</b>
<b>LCI</b>	12	85	12.8%	
	13	54	8.1%	
	14	28	4.2%	
	15	29	4.4%	
	16	23	3.5%	
	17	10	1.5%	
	18	4	0.6%	
	19	8	1.2%	
	21	1	0.2%	
		<b>Total</b>	<b>665</b>	<b>100%</b>

Nota: La frecuencia y porcentaje de las Calificaciones y la Mediana fueron obtenidos de los 23 reactivos con la prueba T-Student.

Según esta tabla cerca del 50% de las calificaciones individuales se ubican por debajo de los 11 puntos.

De esta forma las calificaciones iguales o menores de 10 es equivalente a un tipo de locus de control externo ( $LCE \leq 10$ ); mientras que las calificaciones iguales o por arriba de 11 puntos es igual a un tipo de locus de control interno ( $LCI \geq 11$ ).

A continuación, en la siguiente tabla (Tabla 6) se muestra la distribución del tipo de locus de control en 665 niños de educación primaria a pesar de ser similares el más alto fue LC interno con 50.5% (336 de los 665), quedando entonces que los niños de 7 a 12 años son más del tipo interno.

Tabla 6. *Frecuencia y Porcentaje de LC por Tipo.*

	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
<b>LC Interno</b>	336	<b>50.50%</b>
<b>LC Externo</b>	329	49.50%
Total	665	100%

Nota: Esta tabla representa el total de niños y niñas por tipo de LC de las tres escuelas. Los números en negrita representan el porcentaje más alto encontrado.

- **Locus de control y edad.**

En la Tabla 7 se obtuvieron las frecuencias y porcentajes de la edad por el tipo de locus de control donde se observa que es similar en los niños (as) de 9 años con el 12.5% en LC Interno y 12.3% en LC Externo, en cuanto al LC Interno el más alto es 16.8% (112 de 665) en la edad de 8 años y para el LC Externo con 14.7% (98 de 665) en la edad de 11 años:

Tabla 7. *Tipo de locus de control por edad.*

Edad	LC Interno %		LC Externo %		Total %	
7	18	(2.7%)	5	(0.8%)	23	(3.5%)
<b>8</b>	<b>112</b>	<b>(16.8%)</b>	56	(8.4%)	<b>168</b>	<b>(25.3%)</b>
<b>9</b>	83	<b>(12.5%)</b>	82	<b>(12.3%)</b>	165	(24.8%)
10	55	(8.3%)	71	(10.7%)	126	(18.9%)
<b>11</b>	59	(8.9%)	<b>98</b>	<b>(14.7%)</b>	157	(23.6%)
12	9	(1.4%)	17	(2.6%)	26	(3.9%)
Total	<b>336</b>	<b>(50.5%)</b>	329	(49.5%)	665	(100%)

Nota: Los números en negrita representan los datos más altos encontrados de LC según la edad.

Se calculó la prueba de chi cuadrada para evaluar las diferencias entre la edad y el tipo de locus de control y el valor obtenido fue de  $X^2=9.33$   $p.002 < \alpha=0.05$ . Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la edad y el tipo de locus de control porque  $p.002 < \alpha=0.05$ .

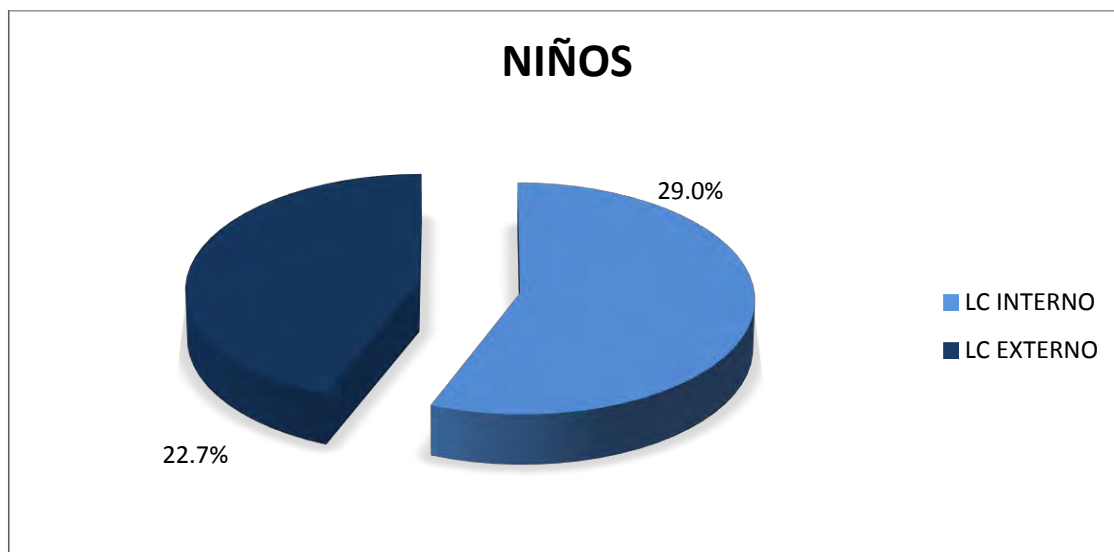
Por lo tanto, el porcentaje mayor para el LC interno se encontró en la edad de 8 años con 16.8% (112 de 665) y el más bajo en la edad de 12 años con 1.4% (9 de 665). Mientras que los porcentajes de mayor a menor en el LC externo fueron

en la edad de 11 años con 14.7% (98 de 665) y en la edad de 7 años con .8% (5 de 665).

Se demuestra efectivamente que, en los niños más pequeños de 7, 8 y 9 años es mayor el LC interno, que a mayor edad disminuye LC interno y donde los niños más grandes de 10, 11 y 12 años el LC externo es mayor.

- **Locus de control y sexo.**

La distribución arrojada del sexo (niños/niñas) de acuerdo al tipo de locus de control que se presenta en la *Figura 2* demuestra que los niños obtuvieron un porcentaje alto en el LC Interno con un 29.0% (194 niños) mientras que las niñas obtuvieron un porcentaje alto en el LC Externo con un 26.8% (178 niñas) en la *Figura 3*:



*Figura 2.* Tipo de locus de control en niños.

Se observa que, de la misma manera como se enuncia en el marco teórico en cuanto al sexo, los niños son más internos que las niñas y las niñas son más externas que los niños.

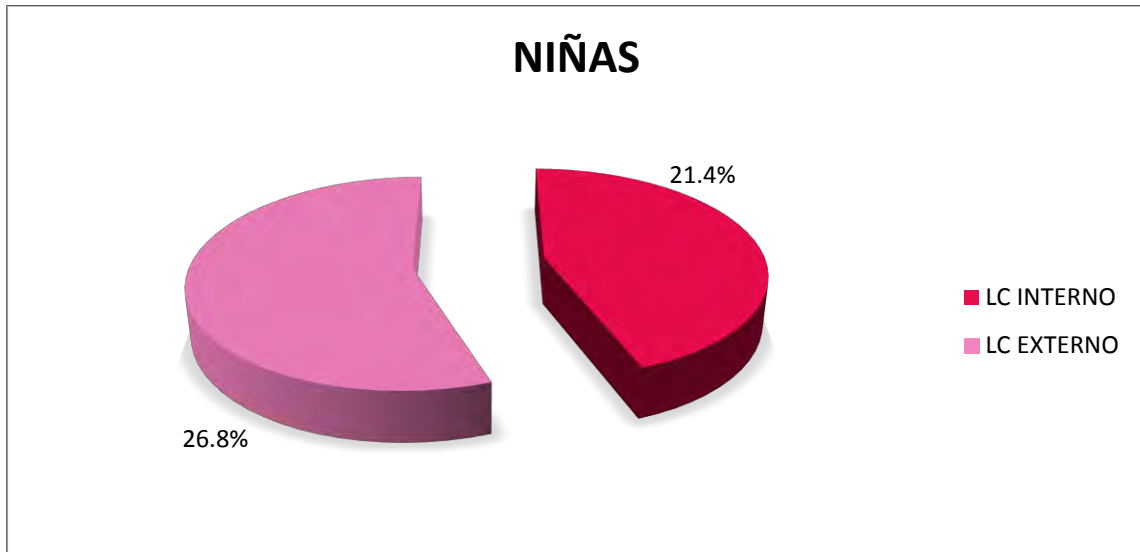


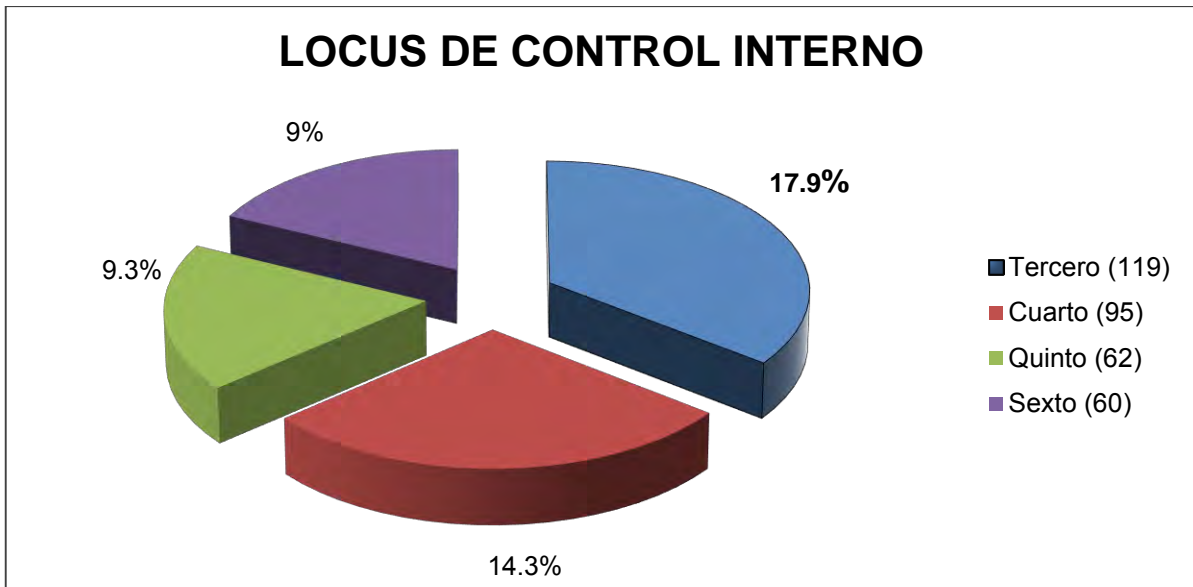
Figura 3. Tipo de locus de control en niñas.

Se calculó la prueba de chi cuadrada para evaluar las diferencias entre el sexo y el tipo de locus de control y el valor obtenido fue de  $X^2=40.63$   $p.000$  con  $\alpha=0.05$ . Se observan diferencias estadísticamente significativas entre el sexo y el tipo de locus de control, también  $p.000 < \alpha=0.05$ , por lo tanto los porcentajes más altos arrojados demuestran que los niños son más internos en un 29.0% (de los 345 niños) que las niñas 21.4% (de las 320 niñas).

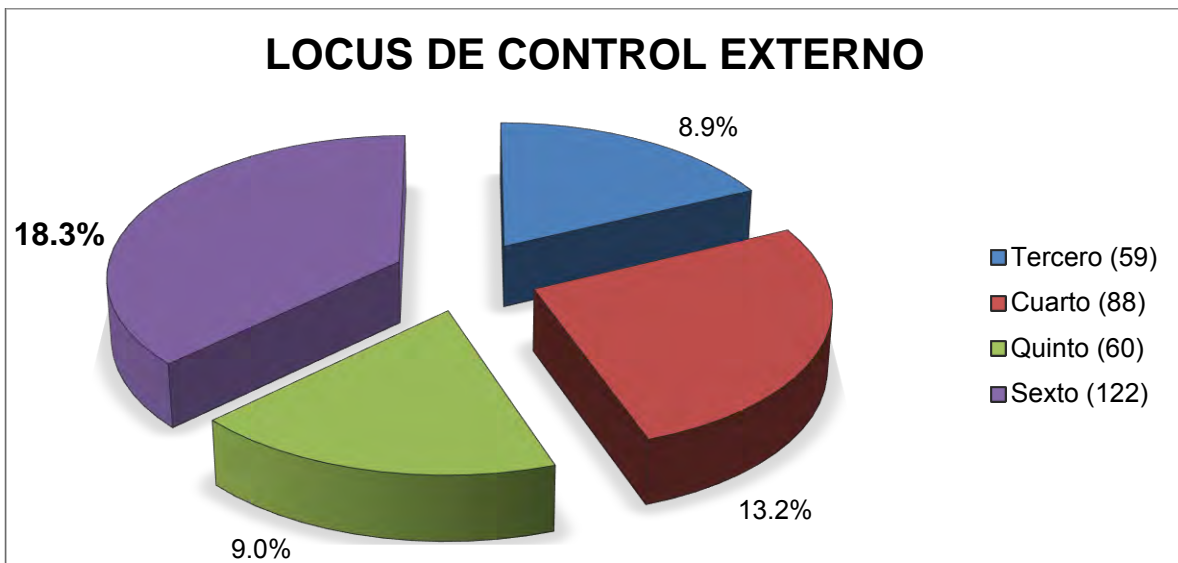
- **Locus de control y escolaridad.**

En la *Figura 4*, en cuanto al tipo de locus de control y escolaridad de las tres escuelas se encontró que en el LC Interno en el tercer grado obtuvo el porcentaje más alto con 17,9% (119 de 665), mientras que el menor fue para el sexto grado con solo 9.0% (60 de 665), mientras que, en el LC Externo (ver *Figura 5*) el mayor fue para el sexto grado con un 18.3% (122 de los 665).

Según estas gráficas (*figuras 4 y 5*) el grupo que más niños aportó de ambos tipos de LC fue el cuarto año con 27.5% (183 de los 665), y el grupo con menos niños y niñas fue quinto grado con 18.3% (122 de los 665).



*Figura 4.* Locus de Control Interno por escolaridad.



*Figura 5.* Locus de Control Externo por escolaridad.

Se calculó la prueba de chi cuadrada para evaluar las diferencias entre la escolaridad y el tipo de locus de control y el valor obtenido fue de  $X^2=41.57$   $p.000 < \alpha=0.05$ . Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la escolaridad y el tipo de locus de control y según los porcentajes dados:

En el 3° el de LC interno se dio en 17.9% (119) mientras que el LC externo fue de 8.9% (59). Para 4° el LC interno resulto de 14.3% (95) y para el LC externo con 13.2% (88). En el 5° el LC interno fue de 9.3% (62) parecido al del externo que se dio de 9.0% (60). Finalmente en 6° el LC interno termino en 9.0% (60) y el LC externo en 18.3% (122).

Según el grado escolar de menor a mayor sea, para el LC interno disminuye, mientras que el LC externo en un comienzo es menor, pero aumenta al siguiente grado, y al siguiente de este disminuye para aumentar finalmente en el último grado. En otras palabras de 3° a 5° el LC predominante es el interno, y en 6° es el LC externo.

- **Locus de control, escuela y zona.**

Los resultados por escuela según el tipo de LC Externo fue más alto en la escuela Leopoldo Kiel con 27.8% (185 de los 665) mientras que en el Locus de Control Interno obtuvo 26.9% (179 de los 665).

A comparación con las otras dos, a pesar de la similitud en resultados de esta se presentan las tres escuelas donde el LC más presente es el interno según la Tabla 8.



Tabla 8. *Tipo de LC por Escuela. % y frecuencia.*

ESCUELA	LC INTERNO	LC EXTERNO	Total
<b>Colegio New South Wales</b>	3.9% (26)	8.0% (53)	11.9% (79)
<b>Julio Cortázar</b>	19.7% (131)	13.7% (91)	33.4% (222)
<b>Leopoldo Kiel</b>	<b>26.9% (179)</b>	<b>27.8% (185)</b>	<b>54.7% (364)</b>
Total	<b>50.5% (336)</b>	49.5% (329)	100% (665)

Nota: Los números en negrita representan los porcentajes más altos encontrados por escuela y según el tipo de LC.

Se calculó la prueba de chi cuadrada para evaluar las diferencias entre la zona de las escuelas y el tipo de locus de control y el valor obtenido fue de  $X^2=16.46$  y  $p.000 < \alpha=0.05$ . Se observan diferencias estadísticamente significativas entre la zona y el tipo de locus de control, para la zona oriente el tipo de LC que predomina es el de tipo interno mientras que para la zona sur es el LC de tipo externo.

Tabla 9. *Tipo de LC por Zona.*

Tipo de locus de control	Escuela		Total
	Colegio New South Wales <b>Zona sur</b>	Julio Cortázar y Leopoldo Kiel <b>Zona oriente</b>	
<b>LC Interno</b>	32.9% (26)	<b>54.1% (310)</b>	<b>50.5% (336)</b>
<b>LC Externo</b>	<b>67.1% (53)</b>	45.9% (275)	49.5% (329)
Total	100% (79)	100% (586)	100% (665)

Nota: Se han juntado los porcentajes de las escuelas Julio Cortázar y Leopoldo Kiel como el 100% ya que pertenecen a la zona oriente. Los números en negritas reportan los porcentajes más altos encontrados por zona y según su tipo de LC.

## **CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El propósito de este capítulo es presentar según los resultados y el marco teórico de esta investigación la discusión y las conclusiones encontradas.

### **5.1 Discusión.**

El objetivo de esta investigación fue evaluar el tipo de Locus de Control en niños Mexicanos de 7 a 12 años, de tres escuelas primarias de la zona sur y oriente del Distrito Federal con el objetivo específico de describir el tipo de Locus de Control por edad, sexo y escolaridad, así como evaluar si existían diferencias del tipo de Locus de Control por edad, sexo y escolaridad.

Díaz-Loving y Andrade Palos (1984) encontraron que es predominante el locus de control interno en la población infantil mexicana, hecho que se confirma en los resultados de esta investigación con el 50.5% de LC interno (porcentaje más alto de niños y niñas de 8 años) del total de niños y niñas.

Esto significa que los niños con locus de control interno tienden más a tomar la iniciativa para cambiar o conducirse día a día, le dan más valor a sus habilidades y logros obtenidos, lo cual implica que su autoestima sea equilibrada a la par de que resisten la manipulación de otros, asumen una mayor responsabilidad por su propia salud, son más propensos a involucrarse en conductas más saludables y adoptar mejores hábitos nutricionales teniendo mayor cuidado para evitar accidentes. Además, los estudios han encontrado que los internos tienen en general menores niveles de estrés y son menos propensos a sufrir de enfermedades relacionadas al estrés.

Se relacionan también con que a esta edad sean aun egocéntricos y coincide con la etapa de la escolarización, la dependencia y la obediencia en relación al juicio

del adulto, los niños son capaces de resolver problemas con la manipulación de objetos o formas graficas reales que conduzcan a la solución.

Juárez (2013), en su investigación con niños entre 8 y 12 años, marcaban una tendencia significativa al locus de control interno de tipo afectivo. Esto quiere decir que entre más pequeños los niños (de 7, 8 y 9 años) es mayor la tendencia a que prevalezca un LC interno.

Se observó esta predominancia, mientras que en niños y niñas de 9 años se alcanzó un porcentaje de LC interno de 12.5% (83 niños y niñas) y de LC de externo con 12.3% (82 niños y niñas) de manera que son casi las mismas proporciones en números en esta edad específicamente y en los niños y niñas de 11 años predomino el LC externo.

Con esto se confirma que los niños, en este caso de 7 a 12 años, el LC predominante es el interno a pesar que los cambios de un tipo de locus de control no sea de externo a interno según aumenta la edad o el grado escolar.

Contrario a lo que refiere Richaud de Minzi (1990), sobre que, en los niños de 6 a 12 años el locus de control se transforma, conforme pasa la edad, de estar orientados a la externalidad va cambiando a internalidad cuando crecen, los resultados informan de este proceso observando que en los niños de 7 y 8 años poseen mayormente un LC interno mientras que los niños de 11 años es mayor un LC externo.

Según Nunn (1994, en Varela y Mata, 2004) en cuanto al sexo, encontró que las mujeres tienden a presentar más un locus de control externo que los hombres, mientras que ellos son más internos.

Esto ejemplifica el juego que desempeñan los roles sociales para cada sexo sobre como si debe ser diferente la conducta de un hombre a una mujer según la cultura mexicana al cual se debe hacer hincapié.

Como menciona Del Castillo (2006) los niños como tal forman parte de la historia de la humanidad, sin embargo la visión y el acercamiento a ellos difieren notablemente según sea la época, el tipo de sociedad y la cultura de que se trate. Cada sociedad ha construido su noción propia de niñez.

En esta investigación los resultados para la variable del sexo, los niños obtuvieron un porcentaje alto en el LC Interno de 29.0% (194 niños) mientras que las niñas obtuvieron un porcentaje alto en el LC Externo con un 26.8% (178 niñas).

A pesar de que Varela y Mata (2004) en su investigación sobre las diferencias de locus de control sólo trabajaron en niños de 7, 9 y 11 años, encontraron que el locus de control predominante para todos en todas las edades era el interno, y las diferencias de género encontradas fueron que, en el grupo de los niños se obtuvieron puntajes más altos en internalidad y en el grupo de las niñas los puntajes más altos fueron de externalidad.

Del mismo modo en esta investigación los resultados entre niñas y niños no fue diferente, pero respecto a la variable edad a pesar de que predomina un LC interno en la muestra, hay diferencias significativas de una edad a otra, ejemplo está en que, en los niños de 7 años si hay un LC interno más alto que el LC externo, hacia los de 8 años aumenta el LC interno y es donde hay mayor porcentaje de este por edad, pero el externo a su vez aumenta, en los niños de 9 años es similar el LC interno y externo, a los de 10 años ligeramente comienza un aumento en el LC externo, en los niños de 11 años es donde este aumento se ve significativamente diferente a comparación de las demás edades aunque se sigue manteniendo esta tendencia en los niños de 12 años sólo que en menos porcentaje.

Laborin, Vera, Durazo y Parra (2008), Cázares y Barridi (2002), Encinas (2003), Flores (1995), Vera y Cervantes (2000) y Palomar y Valdés (2004) respecto a escolaridad mencionan que hay una tendencia a la externalidad si esta es menor, dígase, sin escolaridad, primaria, secundaria y preparatoria, mientras que las

personas con más escolaridad tienden a la internalidad (Steptoe y Wardle, 2001 y Encinas, 2003).

Los resultados arrojados para la variable de escolaridad en esta investigación, contrario a los autores mencionados anteriormente, el tercer grado era alto en cuanto a LC interno y decreciendo hacia el sexto grado, ya que en este obtuvo menor peso el LC interno, mientras que el LC externo aumentaba y disminuía de un grado escolar a otro.

Cabe mencionar que la teoría existente ha sido enfocada principalmente en estudios hechos en adolescentes a partir de los 14 años y los resultados discrepan respecto a los niños, ya que en los adolescentes y adultos el tipo de LC de ser externo va cambiando a interno según la edad y la escolaridad (Cázares y Barridi, 2002; Chubb, Fertman y Ross, 1997; Durazo y Parra, 2008; Flores, 1995; Laborin, Vera, Encinas, 2003; Palomar y Valdés, 2004; Richaud de Minzi, 1990; Vera y Cervantes, 2000; Steptoe y Wardle, 2001).

Aunque también hay autores que hacen hincapié a que según el tipo de locus de control es el rendimiento académico satisfactorio o no (Arancibia, Herrera y Strassers, 2009), a tener su autoconcepto más positivos (Nunn en Varela y Mata, 2004) y una autoestima alta (Schultz y Schultz, 2009).

Aunque los antecedentes sobre investigaciones en niños, principalmente en México, pueden respaldar la información dada junto con esta investigación sobre que, en los niños mexicanos predomina el locus de control interno, es decir que en los niños de 7 a 12 años hay una tendencia a interpretar los distintos acontecimientos como producto de su propia responsabilidad y por lo tanto, tratan de intervenir en ellos, teniendo participación activa.

Como dice Díaz (2008) todo individuo nace en un momento determinado, en una época específica de la historia y en los brazos de una cultura distintiva. Las

fuerzas culturales son los valores tradicionales, filosofías de vida y características estructurales, que incluyen a los grupos y las instituciones decantadas de la historia específica del grupo o nación en la cual cada infante nace.

Por ello también el papel de la personalidad del individuo determina la peculiaridad de su conducta y, puesto que es aprendida, está influida por la cultura en que se desarrolla, la cual es afectada y conformada por la cultura, factores hereditarios, familiares (expectativas, creencias, actitudes) y por la pertenencia a ciertos grupos sociales. Reyes-Lagunes (Calleja y Gómez, 2001).

## **5.2 Conclusiones.**

El objetivo de esta investigación fue evaluar el tipo de LC en niños Mexicanos de 7 a 12 años, de tres escuelas primarias de la zona sur y oriente del Distrito Federal con el objetivo específico de describir el tipo de LC por edad, sexo y escolaridad, así como evaluar si existían diferencias del tipo de LC por edad, sexo y escolaridad.

Se hace notar la falta de investigaciones en el área infantil mexicana, ya que aún se encuentra en el proceso de estudiar a esta población en este rubro y de manera más concienzuda, junto con las comparaciones pertinentes abarcando más edades si es necesario, a pesar de ello lo que se ha encontrado concuerda en que este rasgo de personalidad en los niños es diferente al de los adultos.

Como dicen Schultz y Schultz (2002) “Nuestra mayor motivación en la vida es maximizar el reforzamiento positivo y minimizar el castigo.” Retomando a Encinas (2003) “la información y el conocimiento adquiridos durante la educación informal se traducen en herramientas que permiten mayor control en el entorno”

Con esta investigación se debe recordar que un tipo de LC Interno quiere decir que la persona percibe las consecuencias de sus actos o a los eventos de su alrededor como resultado de su propia conducta, son más responsables y

cuidadosos, tienden a conductas más saludables, esto ayuda a que la información obtenida de las situaciones en su vida mejoren el comportamiento futuro en esas situaciones u otras similares.

Como lo detallaban algunos autores citados en esta investigación también, son más dispuestos a tomar la iniciativa para cambiar y mejorar su calidad en la escuela, trabajo y vida cotidiana, obtienen mayor habilidad interna, son personas que logran sus objetivos, son menos propensos a enfermedades relacionadas al estrés, son capaces de resistir la manipulación de otros y tienen menos conflictos y fatiga emocional.

Esto conlleva a que haya una satisfacción laboral alta de adultos, que los conflictos en el trabajo sean casi nulos, se adapten de manera eficaz a la vida que lleven, que piensen y realicen metas propias, tomen más decisiones personales, sean populares y tengan buena autoestima.

Por el contrario un LC externo es cuando el resultado de una conducta es percibido como consecuencia de la acción de otros, lo explica a través de la suerte, casualidad, el destino, etc., esto implica que confíen más en lo ajeno, sean más indecisos al tomar decisiones en situaciones nuevas, sean más ansiosos, tiendan a la depresión y consideren que no pueden hacer nada para controlar o intervenir en su medio ambiente.

En esta investigación los resultados indican que hay diferencias sustanciales de una edad a otra y de un grado escolar a otro en los escolares, se puede pensar también que, es en esta etapa de vital importancia, retomar temas de esta índole para intervenir y seguir con investigaciones al respecto, debido a que es en esta etapa cuando pueden desarrollar uno u otro tipo de personalidad.

A través de las leyes del aprendizaje de la psicología moderna está demostrado que, cuando actuamos en una forma determinada por mucho tiempo ya no es actuación sino un rasgo característico de la personalidad. (Díaz, 2008).

En este caso lo que se podría recomendar a futuro, es que se implementaran planes, proyectos y más investigaciones con el fin de consolidar el rasgo de personalidad interno que ya lo poseen los niños de 7 a 12 años, y trabajarlo de forma general buscando el equilibrio entre un LC interno y un LC externo, comenzando por el interés de la aplicación de este tipo de instrumentos en las escuelas y el trabajo multidisciplinario de profesores, trabajadores sociales y psicólogos, ya que una limitante es que no se conoce o aprueba esta práctica.

El que haya una aplicación práctica de este tipo de escalas ayudaría a los alumnos a mejorar su forma de aprender si se toma en cuenta el cómo, debido a que en las investigaciones encontradas concuerdan en que el locus de control es un predictor de diferentes conductas sociales como lo son: el conformismo, toma de riesgos, influencia social, logros en el aprendizaje, etc.

Sería preciso también tomar en cuenta los límites de esta investigación, ya que solo se pudo identificar el tipo de LC, describirlo según las variables y discriminar si hay o no diferencias entre las variables edad, sexo y escolaridad y el tipo de LC, pero para determinar cómo y cuándo cambia de un tipo a otro según la edad y grado escolar, y en sí, obtener un panorama más completo del proceso de este rasgo recomiendo se realice estudios longitudinales.

El fin de ello, es reforzar el reconocimiento de la responsabilidad de sus actos y en general este estudio, pone de manifiesto la necesidad de desarrollar las estrategias de manejo terapéutico integrales pertinentes que favorezcan a los niños según su tipo de locus de control, como dar claves o herramientas para que pueda controlar su entorno, proveer información constructiva sobre sus errores, propiciar



interacciones satisfactorias, y darle importancia al papel de la familia como red de apoyo primaria.

La tarea como psicólogos es encaminar a la población infantil hacia una estabilidad y al cambio en las conductas, reconocer las fuentes del crecimiento, tanto a partir del interior del niño como de su ambiente, ver este proceso más interdisciplinariamente y preguntar no solo que es lo que esperan los adultos del niño sino que es lo que los niños perciben como metas.

Para que una cultura pueda sobrevivir debe proporcionar un ambiente adecuado para el crecimiento de sus hijos, ha de proveer a los niños de oportunidades que les permitan adquirir las capacidades necesarias para su supervivencia de adultos (Newman y Newman, 2004).

El primer paso a esas oportunidades es el reconocimiento de ellos como lo que son “niños”, en proceso de desarrollo y producto futuro del trabajo y ejemplo de la sociedad en que vivan.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. (1980). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strassers, K. (2009). *Psicología de la educación*. México: Alfaomega.
- Bacanli, F. (2006). Personality characteristics as predictors of personal indecisiveness. *Journal of Career Development*. 32, 320-332.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción: Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1995). Comments on the crusade against the causal efficacy of human thought. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*. 26, 179-190.
- Bandura, A. (1999). *Auto-Eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual*. España: Deslee de Brouwer.
- Bandura, A. y Walters, R. (1982). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. 6ta. edición. Madrid: Editorial Alianza.
- Boeree, G. (2002). *Teorías de la personalidad*. Recuperado de <http://www.elalmanaque.com/psicologia/freud.htm>, 4 de febrero del 2013. Museo de Viena: Universidad de Shippensburg, 1998.
- Bronfenbrenner, U. (2000). *Ecological theory*. In A. Kazdin. (Ed.) encyclopedia of psychology. Washington, D. C. y New York: American psychological Association and Oxford University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Calleja, N. y Gómez, G. (2001). *Psicología social: investigación y aplicaciones en México*. Compiladores. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carrillo, B. (2009). *La personalidad infantil*. Revista digital. Innovación y experiencias educativas. Recuperado el 11 de marzo del 2013 de: [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero\\_15/BEATRIZ\\_CARRILLO\\_1.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/BEATRIZ_CARRILLO_1.pdf).
- Casas, F. (1998). *Infancia perspectivas psicosociales*. 1ra. Edición. Barcelona: Ed. Paidós.
- Cázares, A. y Barridi, R. (2002). El rasgo de locus de control en niños. *Revista EducAcción*, 1, 54-55.

- Chubb, N., Fertman, C. y Ross, J. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32 (25), 113-130.
- Cohen, R. y Swerdlik, M. (2007). *Pruebas y evaluación psicológica. Introducción a las pruebas y a la medición*. 6ta edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. 2da. Edición. Madrid: Morata.
- Cueli, J., R. De Aguilar, Martí, C., Lartigue, T. y Michaca, P. (1995). *Teorías de la personalidad*. 2da. Reimpresión. México: Trillas.
- Dave, R. (2003). *Rousseau para principiantes*. Argentina: Era Naciente Documentos Ilustrados.
- De La Rosa, J. (1986). *Escalas de locus de control y autoconcepto construcción y validación*. Tesis no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Del Castillo, A. (2006). *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México, 1880-1920*. 1ra. Edición. México, D. F.: Colegio de México Centro de Estudios Históricos, Instituto de Investigaciones, Mora.
- Díaz, G. (2008). *Psicología del mexicano 2. Bajo las garras de la cultura*. Reimpresión de la 2da. Edición. México: Trillas.
- Díaz, G. y Díaz, L. (1992). La etnopsicología mexicana. El centro de la corriente. *Revista de cultura psicológica*. 1 (1), 41-55.
- Díaz, L. y Andrade, P. (1984), Una escala de control para niños mexicanos. *Revista Interamericana de Psicología*. 1984; 18 (1): 18-33.
- Dicaprio, N. (1987). *Teorías de la personalidad*. 2da. Edición. México: Editorial Interamericana.
- El Sahili, L. (2010). *Psicología clínica: trastornos neurológicos, hormonales y psicológicos*. México: Universidad de Guanajuato.
- Encinas, M. (2003). *Influencia de la escolaridad y locus de control en estrés y afrontamiento en el riesgo volcánico*. Tesis de licenciatura, Universidad de las Américas, México.
- Engler, B. (2000). *Introducción a las teorías de la personalidad*. 4ta. Edición. México: McGraw-Hill.
- Erikson, E. (2008). *Infancia y sociedad*. 14ª. Edición. Buenos Aires: Ed. Hormé-Editorial Paidós.

- Flores, M. (1995). Asertividad y locus de control: efectos del género y nivel de escolaridad en empleados de la Ciudad de México. *Revista Sonorense de Psicología*, 9, 1 y 2, 55-63.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Protección de la Infancia (UNICEF). (2005). *La infancia amenazada*. Recuperado el 09 de Junio del 2013 de: <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>
- Frager, R. y Fadiman, J. (2010). *Teorías de la personalidad*. 6ta. Edición. México: Alfa Omega Grupo Editor S. A. de C. V.
- González, F. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. Recuperado de [http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo\\_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/en/Acervo_files/InstrumentosEvaluacionPsicologica.pdf) el 08 de abril del 2013. Edición ciencias médicas: Ciudad de la Habana.
- González, R. (1984). *Psicología de la personalidad*. La Habana: Colectivo de autores. Ciencias sociales.
- Gordon, R. (1994). *El desarrollo de la personalidad de la infancia a la senectud*. Madrid: Editorial Alianza.
- Gray, P. (2007). *Psicología una nueva perspectiva*. 5ta. edición. México: McGraw-Hill.
- Gregory, R. (2012). *Pruebas psicológicas principios y aplicaciones*. 6ta. Edición. México: Pearson.
- Herrera, M. (2007). *Estudios sociales sobre la infancia en México*. 1ra. Edición. México: Editorial Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Hogg, M. y Vaughan, G. (2010). *Psicología social*. 5ta. Edición. España: Medica Panamericana.
- Ibañez, T. (1994). *Psicología social construccionista*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- INEGI. (2010). *Cuéntame, territorio, población y economía de México. Glosario*. Recuperado el 23 de agosto del 2013 de: <http://cuentame.inegi.org.mx/glosario/e.aspx?tema=G>.
- Juárez, J. (2013). *Asociación entre abuso psicológico, autoestima, ansiedad, depresión y locus de control en pacientes con enfermedades crónicas*. [Tesis]. México: UNAM. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

- La Rosa, J., Díaz, R. y Andrade, P. (1986). Escalas de locus de control: problemas y contribuciones. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. (3), 2, 150-154.
- Laborin, J., Vera, J., Durazo, F. y Parra, E. (2008). Composición del locus de control en dos ciudades latinoamericanas. *Psicología desde el Caribe*. No. 22, 79-80. Extraído el 06 de noviembre del 2013 de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/881>.
- Landero, R. y González, M. (2007). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. Reimpresión. México: Trillas.
- Ley General de Salud. Disponible en: <http://www.salud.gob.mx>. Recuperado el 5 de octubre del 2012.
- Linton, R. (1992). *Cultura y personalidad*. 10a. Reimpresión. México: Fondo de Cultura Económica.
- López, R. (1991). *Organización del conocimiento y resolución de problemas en física*. España: C. I. D. E.
- Matsumoto, D. (2004). *Culture and psychology*. 3ra. Ed. Belmont CA: Wadsworth.
- McCrae, R. y Allik, J. (2002). *The five-factor model of personality across cultures*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- McCrae, R. y Terracciano, A. (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of personality and social psychology*, 88, 547-561.
- McCrae, R., Costa, P. y Martin, T. (2005). The NEO-PI-3. A more readable revised NEO personality inventory. *Journal of personality Assessment*. 84, 261-270.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Huemul.
- Mussen, P., Conger, J. y Kagan, J. (1985). *Desarrollo de la personalidad en el niño*. 3ra. Ed. México: Trillas.
- Mussen, P., Conger, J. y Kagan, J. (2008). *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño. El desarrollo durante el segundo año de vida a los años preescolares: desarrollo de la personalidad de la adolescencia cambios físicos, desarrollo sexual y social*. Reedición. México: Editorial Trillas.
- Newman, B. y Newman, P. (2004). *Desarrollo del niño*. México: Limusa Editoriales Noriega.

- Nowicki, S. y Strickland, BR. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1973, 40(1), 148-154.
- Núñez, J. (2012). *Psicología. Acerca de ti*. España: Parainfo.
- Olano, R. (1993). *La psicología Genético-Dialéctica de H. Wallon y sus implicaciones educativas*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Oros, L. (2005). Locus de control: evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de psicología, UCHILE*. XIV (1). Disponible en <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17338/18077>. Recuperado el 3 de enero del 2014.
- Padilla, A. (2008). *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*. México: UAEM.
- Palomar, J. y Valdés, M. (2004). Pobreza y locus de control. *Revista de Psicología*. Vol. 38 (2), 225-240.
- Pérez, G. (1986). *Aprendizaje social y personalidad: el modelo de J.B. Rotter*. En: Bermúdez J, editor. *Psicología de la Personalidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Pérez, J. (s.f.). *Psicología del desarrollo en la edad infantil. 5. El desarrollo de los aspectos, emocionales, y de la personalidad*. Campus Extens UIB Virtual. Citado en <http://ocw.uib.es/ocw/psicologia/psicologia-del-desarrollo-en-la-edad-infantil/bloque-tematico-5.pdf> el 26 de abril del 2014.
- Piaget, J. (s.f.). *Seis estudios de psicología*. Recuperado el 23 de abril del 2014 de: <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/756.pdf>
- Ramírez, N. (2010). Las relaciones objétales y el desarrollo del psiquismo: una concepción psicoanalítica. *Revista de Investigación en Psicología*. Vol. 3. (2) 221-230. Recuperado el 6 de mayo del 2014 de: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion\\_psicologia/v13\\_n2/pdf/a14v13n2.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v13_n2/pdf/a14v13n2.pdf).
- Red por los Derechos de la Infancia en México*. (REDIM). (2005). Recuperado el 5 de junio del 2013 de: [http://www.derechosinfancia.org.mx/Red/red\\_esp1.htm](http://www.derechosinfancia.org.mx/Red/red_esp1.htm)
- Richaud de Minzi. (1990). A new multidimensional children's locus of control scale. *Journal of genetic psychology*. 1, 109-118.

- Richaud de Minzi. (1991). Age changes in childrens' beliefs of internal-external control. *Journal of genetic psychology*. 152, (2), 217-224.
- Rodríguez, T. y García, M. (2007). *Representaciones sociales teoría e investigación*. México: Pandora
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*. 1966; 80: 1-28.
- Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1975; 43: 56-67.
- Rotter, J. (1982). *The development and applications of social learning theory: Selected papers*. New York: Praeger.
- Rotter, J. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*. 1989; 45:489-493.
- Rousseau, J. (2008). *Jean Jacques Rousseau Emilio. Prólogo de María del Carmen Iglesias*. 22a. Edición. España: Biblioteca EDAF.
- Salazar, B. (1988). *Perspectiva marxista de la personalidad: la formación de la personalidad del niño y su relación con el proceso de juego*. [Tesis]. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. 10ª. Edición. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schultz, D., Schultz, S. (2002). *Teorías de la personalidad*. 7ª. Edición. México: Thomson.
- Schultz, D., Schultz, S. (2009). *Teorías de la personalidad*. 9ª. Edición. México: Cengage Learning.
- Seoane, J. (1997). Aportaciones sociales de la psicología de Hans Eysenck. *Anales de Psicología*. Vol.13. (2), 127-137. Recuperado de [http://www.um.es/analesps/v13/v13\\_2/04-13-2.pdf](http://www.um.es/analesps/v13/v13_2/04-13-2.pdf) el 10 de abril del 2014.
- Serulnikov, A. y Suárez, R. (2001). *Jean Piaget para principiantes*. Buenos Aires, Argentina: Era Naciente documentales ilustrados.
- Solloa, G. (2001). *Los trastornos psicológicos en el niño. Etiología, características, diagnóstico y tratamiento*. México: Trillas.

- Stephoe, A. y Wardle, J. (2001). Locus of control and health behavior revisited: a multivariate analysis of young adults for 18 countries. *British Journal of Psychology*, 92, 659-672.
- Strickland, B. y Nowicki, S. (1971). *Behavioral correlates of the Nowicki-Strickland Locus of control scale for children*. Paper presented at the 79<sup>th</sup> Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC. September 3-7, 1971.
- Thorndike, R. y Hagen, E. (2006). *Medición y evaluación en psicología y educación*. Reimpresión de la 2da. Edición. (1989). México: Trillas.
- Varela, M. y Mata, V. (2004). Diferencia de locus de control en niños y niñas de siete, nueve y once años. *Revista electrónica de psicología Iztacala*. 7 (2), 91-101.
- Vera, J. y Cervantes, N. (2000). Locus de control en una muestra de residentes del Noroeste de México. *Revista de Psicología y Salud*, 10:2, 237-247.



# ANEXOS.

## Anexo 1. Escala de Locus de Control en Niños Mexicanos.



**HOSPITAL INFANTIL DE MÉXICO  
FEDERICO GÓMEZ**  
INSTITUTO NACIONAL DE SALUD  
DR. MARQUEZ NO. 162 C.P. 06720 MÉXICO D.F.  
INSTITUTO NACIONAL DE SERVICIO MÉDICO, ENSEÑANZA E INVESTIGACIÓN  
AFILIADO A LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



### LOCUS DE CONTROL EN NIÑOS

Díaz-Loving R y Andrade Palos P.

#### Instrucciones.

A continuación encontrarás una lista de afirmaciones, lee cada una de ellas con cuidado. Si estás de acuerdo con lo que dice la afirmación marca una equis en el paréntesis que dice *sí* (X). Si no estás de acuerdo marca con una equis en el paréntesis que dice *no* (X).

		SI	NO
1	Es casi inútil esforzarse en la escuela porque la mayoría de los niños son más inteligentes que yo.		
2	Mis papás siempre deciden lo que yo tengo que hacer.		
3	Todo lo que hago siempre me sale mal.		
4	Mi forma de ser está fuera de mi control.		
5	Le caigo bien a la gente por mi forma de ser.		
6	Yo creo más en el esfuerzo y la dedicación que en la suerte.		
7	En la vida aunque se luche es difícil cambiar las cosas.		
8	Una de las mejores formas de resolver los problemas es olvidarse de ellos.		
9	El entusiasmo más que la suerte ayuda a un equipo a ganar.		
10	Yo decido quienes van a ser mis amigos.		
11	Todo en la vida es difícil de conseguir.		
12	Mis papás son buenos conmigo si yo soy bueno con ellos.		
13	A veces yo decido lo que me dan de comer en mi casa.		
14	Mis papás deben dejarme tomar algunas decisiones.		
15	Si las cosas comienzan bien en la mañana, va a ser un buen día sin importar lo que yo haga.		

		SI	NO
16	La suerte vale más que la inteligencia.		
17	Yo puedo controlar mi forma de actuar.		
18	Me gusta luchar para lograr mis propósitos.		
19	Si le caigo bien a la gente me ayudará.		
20	Yo decido por mí mismo.		
21	Los mejores alumnos son lo que tienen suerte.		
22	Todas las personas deciden lo que tengo que hacer.		
23	La vida es muy difícil.		
24	Es importante ser bueno para conseguir muchas cosas.		
25	A veces yo decido lo que mis amigos y yo haremos.		
26	Todo lo que hago me sale bien gracias a la suerte.		
27	Todos los problemas se resuelven solos.		
28	Soy capaz de tomar algunas decisiones.		
29	Es difícil caerle bien a la gente.		
30	Es mejor tener suerte que ser inteligente.		