



**ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS
CARACTERISTICAS DE LOS ESTUDIANTES CON
EXITO Y FRACASO ESCOLAR**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA
P R E S E N T A :
CLAUDIA ELIZABETH AMARO ACEVES

DIRECTOR DE TESIS
MTRÓ. CUAUHEMOC PEREZ LOPEZ

AGRADECIMIENTOS

A DIOS, POR DARME ESTA OPORTUNIDAD.

A MI PADRE, *por tu apoyo y porque con tu ejemplo supe lo que es tener vocación y perseverancia; por enseñarme que no existen barreras para lograr lo que se quiere. Por el valor que has demostrado por vivir.*

A MI MADRE, *por su amor, dulzura y cariño, y al mismo tiempo por su firmeza y fortaleza para mostrarme, con su ejemplo, las cosas importantes en la vida. Por su apoyo incondicional. Por enseñarme que la mujer no se sacrifica, lucha.*

A MI HERMANO, *por llenar mi vida de alegría y compartir momentos inolvidables conmigo. Por ser como es.*

AL MAESTRO CUAUHEMOC PÉREZ LÓPEZ, *porque a través de la elaboración de éste trabajo he podido constatar no sólo su extenso conocimiento, sino también su gran calidad humana, además de su entusiasmo y dedicación en el ejercicio magisterial. Toda mi gratitud por brindarme sus conocimientos a través de su inteligente dirección y apoyo en la realización de esta tesis. Para ti toda mi admiración.*

AI HONORABLE JURADO.

A TODOS *los que de alguna manera siguieron y apoyaron mis pasos*

INDICE

	pág.
RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	4
 CAPITULO I	
I. Procesos Psicológicos y Rendimiento Escolar.	
- Autoconcepto.....	10
- Motivación de Logro.....	25
- Locus de Control.....	33
- Estudios realizados en México.....	40
 CAPITULO II	
II. Metodología	43
 CAPITULO III	
III. Resultados	48
 CAPITULO IV	
IV. Discusión y Conclusiones	62
 REFERENCIAS	 60
ANEXOS	71

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue realizar una comparación entre los estudiantes con éxito y los estudiantes con fracaso escolar para conocer cuáles son las características que presentan estos grupos.

Participaron en este estudio 400 sujetos, de los cuáles 49% eran hombres y 51% mujeres. Todos los sujetos eran estudiantes de preparatoria, y se dividieron en dos grupos de igual número; los de éxito y los de fracaso escolar.

Para conocer las características de estos estudiantes se utilizaron tres escalas. La escala de motivación de logro de Andrade Palos y Díaz-Loving (1985), que consta de tres subescalas: trabajo, maestría y competencia.

Respecto al locus de control, está constituido por cinco dimensiones: fatalismo/suerte, poderosos del macrocosmos, afectividad, internalidad y control del microcosmos.

Se aplicó, también, la escala de autoconcepto, en la cual se identifican cinco dimensiones generales: social, emocional, ocupacional e iniciativa.

Tanto la escala de locus de control, como la de autoconcepto, fueron construidas y validadas por La Rosa (1986), para la población mexicana.

Para poder determinar si las diferencias en los puntajes de los sujetos en las diversas escalas son estadísticamente significativas, se procedió a realizar un análisis de varianza (ANOVA), con un diseño factorial de 2x2 para cada escala.

INTRODUCCION

INTRODUCCIÓN

En la literatura se reporta que el éxito y el fracaso escolar de los estudiantes en los diversos niveles escolares está influido por múltiples factores, algunos de éstos son de orden psicológico, entre los más estudiados se encuentran la motivación de logro, el autoconcepto y el locus de control.

Aún cuando existen múltiples estudios relacionando el rendimiento escolar con los constructos mencionados anteriormente, en nuestro país no existen suficientes investigaciones al respecto. Como pasante de la carrera de psicología educativa considero que es importante conocer cuáles son las características de los estudiantes con éxito y fracaso escolar para tener una alternativa que nos permita aumentar el aprovechamiento académico. Basándonos en que estos constructos son aprendidos de las personas que los rodean, podemos pensar que se pueden cambiar y así tener como objetivo la potencialización del individuo.

Generalmente al alumno se le llama "buen estudiante" o "mal estudiante" dependiendo de sus resultados oficiales, es decir, las calificaciones. Lo anterior, está ligado con los términos de éxito y fracaso escolar, ya que si el alumno obtiene buenas calificaciones se asume como un estudiante con éxito, y si por el contrario sus

calificaciones no son aprobatorias o son mínimas se le considera un fracasado.

En situaciones individuales así como en las escolares, un individuo puede atribuir su éxito o fracaso a diversos factores. En ocasiones la atribución la dirigen a personas cercanas a él: los padres y los maestros; en otras a personas no tan cercanas: los políticos o el presidente, por ejemplo. En otras situaciones el sujeto atribuye el resultado de sus acciones a factores como el destino, el horóscopo o la suerte.

Contrario a esto, otros individuos piensan que sólo ellos son los responsables directos de los éxitos o fracasos que puedan obtener. Trasladando esto a la escuela, un estudiante que piensa así, sabe que con sus actitudes puede realizar cambios en las cosas que no esté de acuerdo y obtener los resultados que él desee. Generalmente estas personas logran alcanzar éxito escolar, porque no desean que los demás realicen lo que a ellos les corresponde, además no piensan en que otras personas o sucesos pueden cambiar o influir en las metas que ellos se han fijado. En el mismo sentido, tampoco esperan que por medio de relaciones afectivas puedan lograr mejores resultados en su promedio escolar.

Aunado a lo anterior, el individuo debe tener una seguridad en sí mismo para saber que sólo él es el responsable de su vida, podemos entender como sí mismo, al conjunto de todo lo que puede llamar suyo, como su cuerpo, sus creencias, sus sentimientos, sus capacidades y habilidades. Por esto, el individuo debe encontrar un equilibrio entre todos estos aspectos, y con las demás personas. Por lo tanto, es aquí

donde la familia y posteriormente los maestros, compañeros, amigos y todas aquellas personas que puedan significar algo importante para el estudiante tienen un papel relevante en lo que piensa de sí mismo. Por ello, de acuerdo con las experiencias con estas personas, positivas o negativas, va formando una idea de sí mismo y a partir de esta imagen, se verán modificadas las expectativas y metas personales. Esto porque es innegable la relación existente entre su comportamiento y la manera en que se percibe a sí mismo. Es decir, si se considera capaz, inteligente y hábil, no esperará que otros realicen lo que él sabe que puede hacer, no sólo para sí mismo, sino para los demás. Generalmente ayudará a otras personas y tendrá buenas relaciones interpersonales con los otros, aunque no se valdrá de ellas para alcanzar mejores resultados académicos o en otros aspectos.

Por tal motivo, el individuo que se sabe capaz de realizar lo que se proponga se esforzará por lograr sus objetivos. Naturalmente, procurará que el logro sea de la mejor manera. En el caso escolar, no se conformará con aprobar las materias con la calificación mínima, por el contrario, buscará alcanzar las mejores calificaciones y, al mismo tiempo aprender y competir con los otros; aunque no quiere alcanzar un nivel académico por la competencia, sino para sí mismo.

El presente trabajo aborda el éxito y el fracaso escolar realizando una comparación de las características de los estudiantes desde un punto de vista no cognoscitivo, en el cual constructos como motivación de logro, autoconcepto y locus de control son vistos como factores que influyen en el rendimiento escolar.

En el capítulo I, se describen cada uno de los constructos anteriores y se relacionan con el rendimiento académico. El primer facto, el autoconcepto, es decir, lo que uno piensa de sí mismo, cómo se describe y cómo se evalúa.

Posteriormente, la motivación de logro, que es el deseo o la tendencia para lograr las metas que cada individuo se fija, y superar los obstáculos que se le presentan de la mejor manera tan rápidamente como sea posible, para competir y superar a los demás.

Por último, el locus de control, es decir, a quién o qué factores se le atribuyen las circunstancias que se le presentan al individuo a lo largo de su vida, y quién determina las recompensas a los actitudes de cada persona.

En el capítulo II, la metodología, se menciona cómo están conformados los instrumentos con los cuales se evaluaron cada uno de los constructos. Cabe mencionar, que la escala de autoconcepto y locus de control de la Rosa (1986), fueron desarrolladas en la cultura mexicana y para la cultura mexicana. Por otro lado, se realiza una breve descripción de los sujetos que participaron en la presente investigación.

En el capítulo III, la metodología, se muestran los resultados de la aplicación de las tres escalas. Para determinar si las diferencias de éstas son estadísticamente significativas, se realizó un análisis de varianza (ANOVA), con las variables rendimiento escolar y sexo. Estos resultados se presentan en tablas que permiten observar cuáles

son los puntajes más significativos, así como una tabla que presenta la correlación de todas las dimensiones de las escalas.

Posteriormente, se presentan el capítulo IV la discusión y las conclusiones. La discusión se apoyó en los resultados obtenidos y en investigaciones realizadas anteriormente por diversos autores, para poder encontrar algunas de las causas de los resultados de este estudio.

CAPITULO I
PROCESOS PSICOLÓGICOS Y RENDIMIENTO ESCOLAR

PROCESOS PSICOLÓGICOS Y RENDIMIENTO ESCOLAR

La cultura, así como las subculturas de un país, tienden a conformar a los individuos y al mismo tiempo, los estimulan en ciertas actitudes, en tanto que otras, son desalentadas e inhibidas; además los miembros de un grupo social juegan simultáneamente diversos papeles: son hijo de familia, estudiantes y/o trabajadores, miembros de pandillas, etc. Conforme el niño crece va construyendo una imagen de sí mismo con base en las actitudes y prácticas de juego, entre otras causas. El salir de un contexto estrictamente familiar para integrarse en la escuela o a la calle supone la apertura a un mundo diferente; es decir, que el niño ahora tiene la oportunidad de enriquecer, confirmar o modificar la imagen que tiene de sí mismo.

Al respecto, una cosa es la capacidad objetiva que yo poseo y otra puede ser lo que considero que soy capaz. Lo que pienso que soy condiciona lo que yo haga y lo que de hecho sea en el futuro próximo. (Oñate,1989). Con esta frase podemos representar que el comportamiento de un individuo esta condicionado a la forma en cómo se percibe él mismo; si piensa que es un fracasado o poco capaz, así será lo que realiza, pero si por el contrario cree que es capaz de aprender, aprenderá, y podrá desarrollarse más ampliamente en todos los aspectos, agrega el autor. ~~X~~Purkey (1970) señala que la continua conciencia de fracaso reduce las expectativas y no favorece en ningún modo ni el aprendizaje ni el desarrollo personal. Por lo anterior es importante prevenir el fracaso de los estudiantes. El fracaso es

entendido como el resultado de un proceso de dificultades para seguir los aprendizajes. Al respecto, Avanzini (1979), considera como fracasado al alumno cuyas notas son generalmente inferiores a la media y que se sitúa al final de la clasificación de todos los promedios.)

(En el mismo orden de ideas, Pérez (1990), define el fracaso como la situación que se da cuando un alumno no logra alcanzar los objetivos educacionales formulados. Por otro lado, el éxito dice Perrenoud (1990), consiste en alcanzar el objetivo fijado, realizar un proyecto o una aspiración.)

(Cuando se habla de éxito o de fracaso escolar, se menciona el término de rendimiento o aprovechamiento escolar, es decir, la medida en que el alumno ha alcanzado los objetivos educacionales.) (Magisterio Español, 1992).

(Por su parte, Nisbet (1992), menciona al rendimiento escolar, como aquel influjo eficaz de la escuela en cada uno de los escolares que a ella concurren y que se manifiesta en la adquisición de conocimientos y de hábitos culturales y vitales en virtud de los cuales un hombre es capaz de enjuiciarse a sí mismo, de enjuiciar las situaciones y los hechos de la vida, y que regulan su propia conducta.)

(El éxito y el fracaso escolar desempeñan un papel muy importante en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos. A lo largo de su vida, el individuo tiene un proceso de aprendizaje y gran parte de éste, se lleva a cabo en la escuela.) Contrario a lo que en otros

* momentos pudo haberse supuesto, el aprendizaje escolar está determinado no sólo por el coeficiente intelectual del estudiante, sino por la interacción de múltiples factores que se presentan desde su nacimiento. El niño va enfrentándose a diversas situaciones, empezando por sus padres y familiares más cercanos, hasta llegar a la edad escolar, en la que empieza a convivir con sus compañeros y maestros. Por medio de estas relaciones el niño comienza a formarse una imagen positiva o negativa de sí mismo (autoconcepto), de acuerdo con la imagen que se forme creará que es o no capaz de aprender y realizar las metas que se proponga.

El aprendizaje y el éxito con que lo resolvamos son definitivos en la construcción del concepto que tenemos de nosotros mismos (autoconcepto), en la estima que nos profesamos (autoestima) y, en general, en todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal (Solé, 1990). Pero para lograr este equilibrio repetidamente se llevarán a cabo movimientos en los aspectos cognitivos y emocionales que se desequilibran constantemente el (constructo autoconcepto). Cuando se logre el éxito se volverá a equilibrar, por decirlo de otra forma se retroalimentará positivamente el autoconcepto, pero si en lugar de un éxito se fracasa, tal vez nunca se logre este equilibrio y se convierta en un factor que dificulte el aprendizaje.

El sí mismo, como constructo, fue estudiado por primera vez por el psicólogo W. James (Gergen, 1971; Well y Marwell, 1976), quien lo define como la suma de todo aquello que un individuo puede llamar suyo, como su cuerpo, su familia, sus posesiones, sus estados de conciencia y el reconocimiento social que tiene, por lo cual se dice que

el autoconcepto también se forma por la percepción de las reacciones que las personas tengan hacia él.

Purkey (1970) concibe el autoconcepto como un dinámico y complejo sistema de creencias que el individuo tiene acerca de sí mismo y en el que cada creencia aparece con un valor positivo o negativo. }

Por su parte Byrne (1984) afirma en términos generales que el autoconcepto es nuestra percepción de nosotros mismos, en términos específicos, son nuestras actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a nuestras capacidades, habilidades, apariencia y adaptación social. }

El autoconcepto es un complejo y dinámico sistema, es multidimensional y los rasgos que lo integran presentan una organización jerárquica. El autoconcepto incluye cuatro dimensiones: autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional y autoconcepto fisicomotriz (Marsh, 1983, 1986; Shavelson y otros, 1976). Cada una de las cuatro dimensiones del autoconcepto influirá de alguna forma en las demás. Se piensa que cada una de las dimensiones influye en las otras, porque existe un autoconcepto global, que está condicionado a lo que ocurre en estas, y si alguna de las dimensiones del autoconcepto no tiene el mismo valor positivo desequilibra a los demás, es decir, si el individuo está mal en el aspecto emocional desviará su atención en este y no atenderá otro aspecto, como el académico, por ejemplo. Es por esto que debe encontrar un equilibrio entre todas

El autoconcepto, señala Fierro (1990), incluye un conjunto amplio de representaciones (imágenes, juicios, conceptos) que las personas tenemos acerca de nosotras mismas, y que engloban aspectos corporales, psicológicos, sociales, morales y otros. Puede referirse al individuo globalmente entendido o bien a alguna dimensión o aspecto concreto. El autoconcepto se refiere al conocimiento de uno mismo e incluye juicios valorativos, lo que se denomina autoestima. Coopersmith (1967), es el primer autor en mencionar este término. El autor define la autoestima como un juicio personal sobre la dignidad de uno expresado en las actitudes que el individuo mantiene hacia sí mismo, y es también, la extensión en que la persona cree ser capaz, significativa, exitosa y digna.

Por su parte Tamayo (1982) considera que la autoestima es un proceso psicológico con contenido y dinamismo, que es determinado socialmente.

Para Pick (1989), la autoestima está conformada por los sentimientos que cada individuo tiene de sus propios actos, valores y conductas. Es decir, la forma en que un individuo vive su autoconcepto. La autoestima está ligada a la dimensión afectiva del sí mismo. Al comentar el aspecto evaluativo, los autores observan que la distinción entre autodescripción y autoevaluación no han sido clasificadas ni desde el punto de vista conceptual ni tampoco desde la perspectiva empírica. Afirman, que por esta razón, los términos autoconcepto y autoestima han sido utilizados de modo intercambiable en la literatura (La Rosa, 1986).

ojo

El autoconcepto se va formando de la interacción que el individuo tiene con las personas que lo rodean, dicha interacción comienza a una edad muy temprana, principalmente con los padres. Como Hess y Croft (1981) mencionan, el niño va tomando posesión consciente de sí mismo, tarea que asume prioritariamente a partir de los tres años de edad. Es por esto que los primeros años de vida en el individuo son muy importantes, teniendo relevancia el papel de la familia ya que es con los integrantes de ésta con los que se relaciona desde que nace, posteriormente con los amigos, maestros, y demás agentes socializantes.

* El autoconcepto se aprende o si se quiere se forja en el curso de las experiencias de la vida; las relaciones interpersonales, en particular de los que se tiene con "otros significativos": padres, hermanos profesores, compañeros, amigos, etc. (Solé, 1990). Es por esto que cuanto más positivas sean las experiencias del niño será más reforzado su autoconcepto y más altas las metas que se fije. El autoconcepto vendrá después de la experiencia. *

El papel de los otros en la percepción de sí mismo es fundamental. El autoconcepto, sin ser exclusivamente una reproducción de la manera como el individuo es percibido por los otros, se construye fundamentalmente a partir de las percepciones y representaciones sociales de los otros significativos. Así, los otros forman como un espejo en el cual -a partir de las imágenes que refleja- el individuo se descubre, se estructura y se reconoce. El ser humano existe necesariamente en una situación social, de tal manera que él no puede evitar entrar en interacción, verbal y no verbal, con los otros. Por otra

parte, esta situación social implica también asumir papeles, asignados por los otros o escogidos por sí mismo. Estas dos realidades, la interacción y los papeles sociales, constituyen el lugar en donde se realizan los intercambios de miradas, de sentimientos, de percepciones, de expectativas, en una palabra, el lugar de las significaciones, que modelan progresivamente el autoconcepto (Tamayo, 1982).

A medida que el individuo se desarrolla se va colocando en diversos papeles o roles, como son: hijo, padre, maestro, alumno, empleado, etc., el autoconcepto se ve influenciado por los compañeros de rol; muchas veces aprendemos lo que los otros esperan de nosotros y todas esas categorías se unen para formar el autoconcepto, es por eso la multidimensionalidad de este constructo. Cada rol por decirlo de alguna forma tendrá una clasificación en cada una de las dimensiones del autoconcepto, pero al mismo tiempo influirá globalmente en el mismo.

No sólo es importante en el desarrollo del autoconcepto que el niño se relacione con la familia, sino el tipo de relación que establece con la misma, así como con otros individuos significativos para él. Oñate (1989) dice al respecto que es importante el lugar que ocupa el niño en el grupo de hermanos, el interés de los padres y los conceptos acerca de sí mismo de los hijos, los padres que conocen o no conocen a los amigos de sus hijos, el rendimiento escolar, la participación escolar, la participación en las conversaciones durante las comidas, etc. La familia donde se valoriza más, se elogia y las relaciones afectivas existen, los niños tienen una alta autoestima (Webster, 1978).

Otro elemento importante además de la familia, es la escuela, que en nuestra comunidad es un elemento socializante fundamental, en el que se establecen relaciones sociales con los otros compañeros y con los profesores, que se vuelven individuos significativos en la vida del estudiante. En muchas ocasiones el profesor también influye en la motivación del alumno, ya que en la mayoría de las veces no se toma en cuenta el aspecto emocional, sabiendo que es parte del equilibrio personal. Por otro lado, no advierten lo que el estudiante piensa y espera de él y su actitud contribuye a que el alumno formule expectativas y tenga aspiraciones, o por el contrario, reafirme que es un fracasado y no pueda sobresalir tal vez no sólo en el ámbito académico, sino en su vida. Según Reid (1982), para el educador moderno, un cuadro preciso de la autoestima de los niños es una parte vital del conocimiento personal como lo es una evaluación de su potencial intelectual y su progreso académico.

Jonhson (1972) cree que el autoconcepto de un individuo cambia mediante la información dada por una persona con autoridad o significación, concierne a realizaciones o características de personalidad de aquél cambiando las expectativas de padres, compañeros y maestros con respecto a su rendimiento y por medio del asesoramiento grupal, experiencias de éxito de los estudios y modelos apropiados.

Oñate (1989), menciona que los sujetos que obtienen buenos resultados escolares difieren significativamente de los que no los obtienen en la opinión que acerca de sí mismos mantienen como personas y como

estudiantes, así como en el mayor grado positivo con que perciben las opiniones que acerca de ellos tienen sus padres y profesores.

El maestro es uno de los principales determinantes en el autoconcepto académico, porque el alumno tratará de aplicarse en aquello que cree valioso para los demás. Serrano (1981) considera que el maestro tiene una influencia capital en el concepto que los estudiantes se forman con respecto a sí mismos, en especial en lo que dichas actitudes tienen que ver con el hecho de ser capaces de pensar, responder preguntas y resolver problemas. El maestro puede o bien ayudar al estudiante o reconocer su valor y sus posibilidades, o puede recordarle una vez tras otra, su poca valía para el estudio. El maestro es un factor importante de las fuerzas que influyen en el desarrollo del concepto de sí del estudiante: puede empobrecerlo o enriquecerlo.

En este sentido, Hargreaves (1977) señala: Si constantemente un profesor llama al alumno holgazán y estúpido, y lo trata como tal, el alumno aprenderá a percibirse de esa manera. Es descubrimiento de muchos profesores que tratando al alumno como si demostrase gran capacidad aunque de ello no hubiera mucha evidencia, se consigue inducirle a percibirse en términos positivos y motivarlo a emplear sus aptitudes en favor de los objetivos escolares.

Por eso si se quiere que un individuo logre éxito escolar debe motivarse y encontrar la forma de potencializar su habilidad e inteligencia, porque el éxito académico es producto total del alumno y no sólo de sus capacidades intelectuales. Oñate (1989), menciona que: el concepto que un estudiante tiene sobre sus potencialidades académicas puede

limitar sus esfuerzos para rendir y, por tanto, influenciar fuertemente su rendimiento escolar. Es por esto que si un estudiante tiene un concepto positivo buscará principalmente la excelencia en la tarea. }

Es difícil conservar un alto nivel de autoestima cuando nos vemos rechazados por otros en especial si son nuestros "otros", significativos. Para el alumno es posible que el profesor esté comprendido entre sus "otros significativos", en tanto que es mucho menos probable que sea cierto lo contrario (Heargreaves 1977).

El tipo de escuela o las expectativas de los maestros influyen, tanto en el aprovechamiento escolar como en el concepto que tienen de ellos mismos (Servin, 1990).

[Las actitudes de un niño para consigo mismo, respecto de su éxito en general y en materias específicas, las adopta como resultado de la interacción con los individuos que son importantes para él, y que abrigan expectativas respecto de él como persona y como alumno (Johnson, 1972). Es aquí donde el papel de los padres, maestros y compañeros es fundamental, porque el autoconcepto del individuo puede cambiar mediante la información que recibe de una persona con significación respecto a su rendimiento, como son los padres maestros y compañeros, concluye el autor. }

Gilly (1968) y Sacristán (1976) han puesto de manifiesto esta mutua influencia y está comprobado que, dentro de la población escolar, aspectos como el autoconcepto acerca de la capacidad propia,

rendimiento o percepción de la imagen social como estudiante, que de padres y profesores recibe, se constituyen en otros significativos en definitiva formación del autoconcepto del sujeto.

En el mismo orden de ideas, Kalsyn y Kenny (1977; Shavelson y Bolus, 1982; Wylie, 1979; Rosaga, 1980), consideran que la mejora del autoconcepto es un objetivo educacional válido, existiendo también un supuesto implícito de que su potenciación servirá como vehículo para la mejora de otros resultados tales como logro académico.

La Rosa (1986), define el autoconcepto a través de cinco aspectos:

1.**Social**: Relacionado con sus semejantes, familia amigos y jefes.

2.**Emocional**: Sentimientos y emociones intra e interindividuales, así como la salud emocional.

3.**Etica**: Congruencia con los valores personales como reflejo de valores culturales.

4.**Ocupacional**: Funcionamiento y habilidades de individuos de todos los ámbitos.

5.**Iniciativa**: Participación en los diferentes campos de la actitud humana.

La Rosa (1986) construye un instrumento para evaluar el autoconcepto partiendo de las asociaciones libre que los sujetos hacen acerca de este constructo teórico, concluyendo que está formada por las cinco dimensiones arriba señaladas. Esta Escala mide el constructo global y fue estructurada y validada para población mexicana.

El autoconcepto no sólo se ha relacionado con el rendimiento escolar, sino que además es amplia y sistemáticamente utilizado como marco de referencia para interpretar, conocer y organizar la información sobre el propio individuo y sobre los demás (Tamayo, 1982). Por lo cual se han realizado múltiples investigaciones de las variables que presentan una significación social y relacionadas con el autoconcepto como son: la raza (Coles,1976; Nolan,1972), la identidad étnica (Fú,1979; Hofman Beit-Hallahmi y Hertz-Lazarowitz,1982a), la religión (Tamayo,1982b), la identidad sexual (Erdwins, Small y Gross,1980), la posesión de un automóvil y el índice de accidentes automovilísticos (Tamayo b,), la sociopatía (Tamayo y Raymond,1977), el alcoholismo (Gross y Adler,1970), y la toxicomanía (Cronier,1976), la elección vocacional (Baker,1985); entre otros, influye en algunas de las dimensiones del autoconcepto.

Además, el autoconcepto se considera como índice de salud mental, dada su correlación positiva con rendimiento escolar (Byrne,1984), popularidad, independencia y creatividad (Coopersmith,1967) y su correlación negativa con depresión (Wilson y Krane,1980), neuroticismo (Bagley y Evan-Wong,1975), tendencias suicidas (Wetzel,1975), alta ansiedad y autorreferencia a servicios de salud mental (Whitley,1983).

En otro estudio, Gurin, Veroff y Feld (1960; citados por Dustin, 1969; O'Malley y Bachman, 1979; Rosenberg y Simmons, 1975; Díaz-Guerrero, 1982), encontraron que las mujeres poseen un menor autoconcepto y salud mental que los hombres.

En la relación Rendimiento Escolar y Autoconcepto, múltiples estudios realizados con alumnos de diferentes niveles de escolaridad encontraron que estos aspectos se relacionan positivamente (Cambell, 1967; Caplin, 1969; Irwin, 1967).

La importancia del autoconcepto en la educación ha sido verificada en diversos niveles de enseñanza; escuela intermedia (Shavelson y Bolus, 1982), preparatoria (Calsyn y Kenny, 1977) y en la universidad (Bailey, 1971).

En los aspectos específicos del autoconcepto académico, como el rendimiento relacionado con la lectura, los trabajos de Roth (1959), referidos a que el progreso de la lectura estaba asociado a un mayor autoconcepto académico, y los de Zimmerman y Allebrand (1965), que señalan que buenos y malos lectores se diferenciaban también por su mayor y menor autoconcepto, prueban claramente la clara asociación de estas variables al proceso general del rendimiento académico.

✗ Por su parte Fink (1962), utilizó técnicas inferenciales para determinar el autoconcepto de los alumnos, y corroboró la hipótesis de que un adecuado autoconcepto está asociado con el alto rendimiento escolar, mientras que un inadecuado autoconcepto permanece asociado al bajo

rendimiento. > Por otro lado, Webster (1978), encontró que los niños que tienen una baja estimación de sí mismos son generalmente ansiosos y tienen más dificultad en el ámbito escolar. En muestras diferentes Gómez (1981), verificó con sujetos mexicanos que existe una relación significativa entre un alto puntaje o bajo en autoestima de un sujeto y su respectivo puntaje en expectativas de éxito o de fracaso. >

En la investigación presentada por Emmite & Díaz-Guerrero (1983) con 1,132 estudiantes junior de High School de la Cd. de Houston, encontraron que un positivo autoconcepto, en diferentes grados estaba positivamente relacionado con la media de calificaciones escolares y negativamente correlacionado con la ansiedad. Este estudio estuvo constituido en una tercera parte por negros-norteamericanos, otra por mexico-norteamericanos y la última por blancos norteamericanos, de ambos sexos. [Se encontró, entre otros resultados, que un positivo autoconcepto, en diferentes grados, estaba positivamente relacionado con la media de calificaciones escolares y correlacionado negativamente con la ansiedad.] Así mismo, verificaron que la autoevaluación estaba significativa y negativamente relacionada con la media de las calificaciones en blancos y negros norteamericanos, pero no para los norteamericanos de origen mexicano.

En lo que se refiere al autoconcepto hay, también consenso en la teoría y los estudios empíricos comprueban, que las personas con alta autoestima, buscan y alcanzan más logros que los individuos con baja autoestima (Byrne, 1984; Coopersmith, 1959; Fleming y Coutney, 1984; Piers, 1969; Rosenberg, 1965; Shavelson y otros, 1976).

En otro estudio realizado por Byrne, Priel y Lesheim (1984;1990), se aborda el ~~auto~~autoconcepto relacionado con el rendimiento escolar y en este caso se reporta que los niños con un bajo rendimiento o problemas de aprendizaje tienen un menor autoconcepto que sus contrapartes. >

Los niños con con elevada idea de sí mismos se acercaban a las tareas y a las personas con las que tenían expectativas de ser bien recibidos y que tendían al éxito (Coopersmith,1978). Los niños con bajo rendimiento escolar o con problemas de aprendizaje también tienen un autoconcepto menor que sus contrapartes (Byrne,1984; Priel y Lesheim,1990).

~~Johnson~~ Johnson (1972), encontró que existe una gran relación entre actitudes de los padres y las notas escolares. Los hijos de padres con profesiones en las que ejercen autoritarismo y violencia tienen un puntaje de autoconcepto más bajo. Si los padres manifiestan amor y aprecio al hijo, éste se percibirá como alguien que posee buenas cualidades, de modo que puede llegar a tener un autoconcepto alto. ~~Johnson~~

En relación con el número de hijos y el lugar que ocupan dentro de la familia, En adolescentes se ha encontrado que los hijos únicos tienen un elevado auto-concepto académico y es mayor entre los niños que entre las niñas, (Griffore y Bianchi,1984), además de los hijos únicos, los primogénitos comparten mayor auto-estima (Newman y Newman,1979).

Si nos basamos en lo citado por Markus y Marf (1987), que dicen que "el autoconcepto emerge como un componente único del sistema cognitivo y afectivo del individuo, sus principales funciones son proporcionar un sentido de continuidad en el tiempo y espacio, integrar y organizar las expectativas autorrelevantes del individuo; regular el aspecto afectivo y proporcionar una fuente de incentivo o motivación" (p. 301). Existe una relación entre autoconcepto y motivación de logro, porque una función del autoconcepto es proporcionar una fuente de motivación, mientras que la motivación de logro tenderá a incrementar positivamente el autoconcepto.>

El concepto de necesidad aparece por primera vez dentro de un marco teórico en la obra "Exploration in personality" de H.A. Murray (1938). Este constructo de motivación o necesidad de logro lo define Murray de la siguiente manera:

"El deseo o tendencia para hacer cosas tan rápidamente y/o tan bien como sea posible. Incluye, también, el deseo de realizar alguna tarea difícil, así como la tendencia de dominar, manipular y organizar objetos físicos, seres humanos e ideas, tan rápidamente e independientemente como sea posible. Superar obstáculos y a sí mismo y alcanzar un alto patrón, así como competir y superar a otros. Incrementar positivamente el autoconcepto a través del ejercicio del talento" (p. 164).

En su teoría motivacional, McClelland (1951), parte de la idea de que todos los motivos son aprendidos. Para este autor un motivo es una fuerte asociación afectiva, caracterizada por una reacción de esa meta anticipatoria y basada en pasadas asociaciones de ciertas claves con el placer o con el dolor (en Coffey y Apley, 1971). Esto significa que cuando un individuo experimenta una emoción o afecto muy

placentero, se encuentra a la vez estimulado por claves de su ambiente, su cuerpo, sus pensamientos y su propio estado emocional, mismos que se asocian con la situación placentera.

McClellan (1951), menciona que el motivo de logro es una orientación hacia alcanzar ciertos estándares de excelencia; es decir, la organización, la manipulación y el dominio del medio físico y social, la superación de obstáculos y el mantenimiento de elevados niveles de trabajo; la competencia mediante el esfuerzo por superar la propia labor, así como la rivalidad y la superación de los demás.

La motivación de logro es, según Murray (1938), el deseo de vencer obstáculos, rivalizar con otros y ganarles; lograr algo difícil, dominar, manipular y organizar objetos, seres humanos e ideas; aumentar la autoestima a través de la utilización productiva del talento. Y si la autoestima es la dimensión afectiva del sí mismo se puede ver que la motivación de logro también influye de alguna manera en el autoconcepto académico.

En el modelo de McClelland (1953), son fundamentales para la motivación los procesos afectivos, pues constituyen la base de "asociaciones motivacionales" que permiten distinguir entre la motivación y las asociaciones. Este autor, junto con sus colaboradores ha identificado algunos signos que permiten inferir la presencia de estados afectivos independientemente de su carácter placentero o desagradable para el individuo. Tales signos tienen que ver con actividades en el sistema nervioso autónomo, como por ejemplo: cambios respiratorios, en la presión sanguínea y la resistencia cutánea.

Sin embargo, los movimientos expresivos, ciertos patrones de respuesta o de reflejo, conductas de acercamiento o evitación aprendidas y, algo muy utilizado en los estudios sobre el motivo de logro, las afirmaciones verbales sobre si gusta o no ciertas cosas o actividad, son fuentes adicionales que permiten inferir el efecto positivo o negativo.

Para McClelland y colaboradores (1953) los afectos surgen de discrepancias entre lo que se espera (nivel de adaptación) y la percepción; es decir que, si las contingencias que le suceden a uno son las esperadas no se reaccionará de modo afectivo o emocional. La necesidad de logro, es una orientación presente en todas las personas pero diferente en términos cuantitativos.

* Posteriormente, Raynor y Rubin (1971) proponen contemplar en el modelo, el impacto del tiempo (metas futuras) sobre la conducta de logro, y para ello proponen el concepto de "motivación contingente". Estos autores señalan que la motivación contingente se estimula cuando el individuo siente por un lado, que el éxito inmediato es necesario para garantizar el logro de éxitos futuros, y por otro lado, que fracasos inmediatos significan fracasos futuros, garantizando con ello la pérdida de toda oportunidad para recobrar el camino al éxito. La situación inversa la define como incontingente, si la obtención de éxitos mediatos no influyen en la oportunidad para alcanzar logros futuros y tampoco, los fracasos inmediatos influyen en futuros fracasos. Se supone que las personas evalúan sus situaciones de logro en término de ambas posibilidades.

Con lo anterior, señalan Reynor y Rubin, se puede concluir la vinculación técnica y conceptual del autoconcepto y la motivación de logro. De esta forma, el fracaso de un estudiante retroalimentará su autoconcepto negativamente y, tal vez, pensaría que no podrá reponerse; pero si, por el contrario, su autoconcepto es positivo aunque no logre el resultado deseado, él luchará por obtenerlo y así, alcanzar un éxito futuro.

Atkinson y Raynor (1974) integran al modelo, el concepto de motivación extrínseca el cual se asemeja a la búsqueda de aprobación u obediencia ante la autoridad o al valor e interés intrínseca de una tarea. Su importancia está en que la fuerza de esta motivación puede vencer una tendencia inhibitoria resultante, al realizar una tarea determinada.

La motivación de logro, por tanto, puede definirse como la suma algebraica de la tendencia para lograr el éxito; la tendencia para evitar el fracaso y la motivación extrínseca (Spence y Helmreich, 1978).

Tapia y Montero (1990) señalan que la meta que persigue el sujeto intrínsecamente motivado es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización misma de la tarea y que no depende de recompensas externas..

Solé (1990) interpreta lo anterior de la siguiente manera: cuando uno pretende aprender y aprende, la experiencia vivida le ofrece una imagen positiva de sí mismo y se refuerza su autoestima, lo que sin duda constituye un buen bagage para continuar afrontando los retos que se le presentan.

El motivo de logro puede activarse, tanto en situaciones favorables para alcanzar la meta, como en circunstancias adversas; éstas, en ocasiones, pueden ser el ingrediente indispensable para el surgimiento de la conducta orientada hacia la obtención de metas, con un grado de dificultad valorado positivamente por el sujeto (Kast y Rosenzweig, 1979).

Una vez que un sujeto con alta necesidad de logro inicia una actividad, necesita saber que tan bien lo esta haciendo y, por esta razón, prefiere aquellas tareas cuya retroalimentación sea frecuente y precisa para, de esta manera, poder así, intentar estrategias de automejoramiento (Lindgren, 1986).

En la misma línea, Kast y Rosenzweig (1979) y Korman, (1974), mencionan que quienes poseen una alta orientación al logro gustan de las situaciones que implican responsabilidad personal de encontrar soluciones a problemas. El fundamento de esto es que una persona orientada al logro querrá estar segura de que ella y no alguien más obtiene el crédito por la tarea.

Por otro lado, Crandall (1963), supone que la conducta de logro de los varones y las señoritas se dirige inicialmente hacia la obtención de aprobación social y, después, surge una diferencia importante entre los dos: los varones internalizan estándares de excelencia que vienen a ser referentes de su propia satisfacción en vez de buscarla en el reforzamiento social externo.

El éxito atribuido a una alta habilidad o, al trabajo arduo, se espera produzca más orgullo que el éxito adscrito a la facilidad de la tarea o a la buena suerte. De igual manera, el fracaso percibido como causado por la habilidad o la falta de esfuerzo, se espera resultante en mayor vergüenza que el fracaso atribuido a la dificultad de la tarea o a la mala suerte. En suma, el locus de causalidad influye las consecuencias afectivas de la conducta de logro.

Los individuos utilizan cuatro elementos de atribución tanto para interpretar como para predecir el resultado de una acción relacionada con el logro. Los cuatro elementos de atribución causal son: la habilidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y la suerte; esto es, en el intento de explicar la base del éxito o del fracaso de un evento, relacionado con el logro de una meta, el individuo fija su nivel de habilidad, la cantidad de esfuerzo utilizado, la dificultad y la magnitud de la tarea y la dirección de la suerte experimentada (Weiner, 1974). Los cuatro factores antes mencionados son los más generales y sobresalientes que el individuo utiliza para la explicación de los resultados obtenidos en la búsqueda de metas, aunque existes otras más.

El individuo puede tener diversos intereses respecto al qué hacer con su vida, generalmente estas diferencias son atribuidas a las prácticas de crianza. Las metas que se planteen pueden ser a corto o a largo plazo, pero influirán de alguna u otra forma en el éxito futuro.

Al respecto, Veroff (1969) señala que el estado inicial en ambos sexos es la Motivación de Logro Autónoma, período inicial en el que

aprenden a evaluar su propia realización tomando en cuenta su estándar interno de excelencia. El segundo estado corresponde a la comparación social que el niño hace de su desempeño, período durante el cual aprenden a valorar su realización comparándola con la de otros. Finalmente, estos dos tipos de Motivación tienden a integrarse siendo más lento y menos frecuente este proceso en las mujeres.

Los trabajos de McClellan (Atkinson, Clark y Lowell, 1953) conceptualizan este constructo de motivación de logro como una disposición relativamente estable, para esforzarse por el éxito en cualquier situación donde se aplique un estándar de excelencia.

Se han realizado múltiples estudios relacionados a la motivación de logro, Kukla (1972; en Touhey y Villemez, 1980) reporta hallazgos correlacionales de que los sujetos altos en motivación de logro atribuían su desempeño exitoso en una tarea a la habilidad y el esfuerzo por igual, mientras que los bajamente motivados al logro atribuyeron sus resultados favorables a la habilidad tan solo (un atributo interno y estable).

*En otro trabajo, Touhey y Villemez (1980), empleando estudiantes de secundaria encontraron que los sujetos altamente motivados al logro mejoraban los juicios sobre las habilidades en respuesta a éxitos en una tarea de gran dificultad, en tanto que los bajamente motivados lo hicieron sólo después de tener éxito en una tarea de baja dificultad. En el trabajo de Salom de Bustamante (1981), reporta que los estudiantes con alta necesidad de logro obtienen mejores calificaciones que sus contrapartes con baja necesidad de logro (Salom de Bustamante, 1981).

Powers (1985) encontró que, para estudiantes de secundaria, las atribuciones de éxito al esfuerzo propio se correlacionaba ($r = .42$) con la motivación de logro, mientras que las atribuciones de fracaso, a la falta de esfuerzo estuvieron negativamente correlacionada ($- .22$) con la motivación de logro.

Achembach (1970), reporta que mientras las niñas obtienen grados más altos en la escuela que los niños, no hay diferencia respecto a las medias de motivación de logros. Pero si el estudiante cuenta con una necesidad de logro la posibilidad de vencer una tarea difícil o los factores ambientales negativos gracias a su habilidad y esfuerzo es más factible.

En lo que se refiere a la relación del autoconcepto con la motivación de logro, los estudios comprueban que las personas con alta autoestima buscan, y alcanzan más logros que los individuos con baja autoestima (Byrne, 1984; Coopersmith, 1959; Fleming y Couthey, 1984; Gergen, 1971; Hattie, 1982; Herbert, 1968; Rosemberg, 1965; Shavelson y otros 1976).

*Weimer (1970, 1978, 1983, 1985, 1986, 1990), propuso que las personas dentro de un ambiente académico atribuyen sus éxitos o fracasos académicos a los factores de habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte, en este caso el autor menciona la habilidad y el esfuerzo como locus de control interno y la dificultad de la tarea y la suerte a un locus de control externo (citado en Garduño, 1992).

Las causas a las que adjudica una persona la responsabilidad de su comportamiento puede ser: el medio ambiente o la capacidad propia para modificar determinada situación. El contenido de tales causas que expresa el individuo es el constructo psicológico denominado Locus de Control (Giraldi y Díaz-Loving, 1988).

Al constructo de locus de control se le considera unidimensional y se divide en dos polos: el locus de control interno y el locus de control externo Rotter (1966; Díaz Guerrero, 1982), lo define de la siguiente manera: el locus de control externo se refiere a las razones ambientales, mientras que el locus de control interno es la expectativa generalizada de que los resultados son consecuencia de la propia conducta del sujeto. Esto es, que las personas con un control externo son aquellas que atribuyen su éxito o fracaso a condiciones del medio ambiente, y los sujetos con un control interno lo consideran resultado de su propio esfuerzo y/o habilidad.

En términos generales Levenson y Niles (1973; 1981, citado en Díaz-Loving y Andrade Palos, 1984), mencionan que podría hablarse de tres dimensiones generales de locus de control:

1. **Control personal:** Habilidades percibidas para controlar el ambiente dentro del dominio personal sobre el curso de su propia vida.
2. **Control ideológico:** Creencias ideológicas generales en las habilidades de la mayoría de la gente para controlar su medio ambiente.

3. **Fatalismo:** Creencias en la determinación de la vida por la suerte o el destino.

Por el contrario La Rosa (1986) clasificó al Locus de Control en cinco dimensiones, que son las siguientes:

1. **Fatalismo/suerte:** Son las creencias en un mundo no ordenado en donde los refuerzos dependen de factores azarosos tales como la suerte o el destino.

2. **Poderosos del macro-cosmos:** Se refiere a personas que tienen poder, están lejanas del individuo, pero su acción repercute en su vida.

3. **Afectividad:** El individuo consigue sus objetivos a través de relaciones afectivas con quienes lo rodean.

4. **Internalidad instrumental:** Son las situaciones en las que el individuo controla su vida debido a su esfuerzo, trabajo y capacidades.

5. **Poderosos del micro-cosmos:** Esta dimensión se refiere a las personas que tienen el poder, están más cercanas del individuos y controlan los refuerzos que le interesan.

Basado en esto, La Rosa (1986) construye y valida una prueba para medir locus de control, este instrumento dio origen a los cinco factores antes mencionados.

A la medida en que una persona asocia una recompensa al comportamiento o a características personales, o al contrario, si percibe la gratificación como dependiendo de fuerzas ajenas o externas, se le llama reforzamiento. Relacionado estrechamente a lo anterior se encuentra el locus de control, cuya importancia radica en las expectativas personales que se han formado según sus experiencias pasadas de reforzamiento. Estas expectativas generalizadas provocarán diferencias categorizadas como determinadas por la suerte versus determinadas por la habilidad (Andrade Palos, 1984).

Cuando una persona percibe que el reforzamiento es contingente a su propia conducta o a sus características relativamente permanentes (habilidades), se dice que tiene una creencia en control interno; mientras que si la persona percibe el reforzamiento como no contingente a sus acciones, sino como resultado de la suerte, el destino o el poder de otras, se dice que tiene una creencia de control externo (Rotter, 1966). La importancia de este constructo radica en que una persona se anticipa ante una situación dada de acuerdo a las experiencias pasadas de reforzamiento, lo cual puede afectar una gran variedad de sus conductas (Andrade Palos, 1984).

Existen numerosas investigaciones (Joe, 1971; Lefcote, 1976) en la que se ha encontrado que el locus de control es producto de diferentes conductas sociales, como son logros en el aprendizaje, conformismo,

toma de riesgos e influencia social; lo cual hace que este concepto de un objetivo importante en la investigación científica que permite explicar la habilidad del ser humano en el medio ambiente. (Díaz-Loving y Andrade Palos, 1984).

El locus de control se ha estudiado relacionado con diversas conductas, entre ellas está el logro académico, cuyo resultado ha sido que los sujetos internos, que atribuyen las causas a razones con explicación, obtienen mejores resultados en pruebas de logro académico que los sujetos externos (Crandall, Katkovsky y Crandall, 1965; McGhee y Crandall, 1968).

En un estudio realizado por Gómez Reyes (1991), con estudiantes de bachillerato se ha observado que el locus de control se mantiene firme, aun en situaciones obstaculizantes y difíciles y no cambia el rasgo de personalidad de internalidad-externalidad.

Existen otros estudios con adolescentes por Katkovsky (Crandall y Good, 1967) en donde se ha encontrado relación entre locus de control y situaciones de logro intelectual, en el cual se observó también, que las relaciones positivas entre los padres enfatizarían logros académicos y locus de control interno en los hijos.

En un estudio con estudiantes universitarios, Phares y Lamiell (1974), encontraron que los sujetos con locus de control externo, emplean estrategias defensivas anteriores al desarrollo de una tarea, así como después de ella. En el estudio se les dio la oportunidad a todos lo

*estudiantes de seleccionar entre cuatro test de inteligencia, dos de los test, contenían racionalizaciones interconstruidas para orden de provocar una falla, por ejemplo: en la hoja de instrucciones de test el investigador escribió: "Algunos de los símbolos de esta hoja no salieron bien impresos. Espero que no afecte su ejecución personal demasiado, pero siempre existe esa posibilidad. Las otras hojas no tienen defecto". Los externos, en mayor parte que los internos, escogieron los test que contenían las excusas para fracasar ya interconstruidas.

Se ha reportado que los sujetos con un locus de control interno disponen de procesos de atención más refinados (Berggren, Ohman y Frederikson, 1977); buscan más información (Phares, 1968), y aprenden más tanto en forma intencional como accidental (Wolk y DuCette, 1974). Otro estudio muestra que los sujetos internos ejecutan en condiciones no-estructuradas o de baja disciplina en contraposición a los externos quienes logran mejores resultados en condiciones estructuradas o de alta disciplina (Parent, 1975).

Diversos investigadores de la Universidad de los Andes han reportado que los estudiantes internos muestran mejor rendimiento académico que los externos (Romero García, 1980). En la relación entre autoconcepto y el locus de control Burns (1979, Chandler, 1976), menciona que se cree que la tendencia a internalizar responsabilidad está positivamente correlacionada con el autoconcepto. Marsh (Smith y Barnes, 1983; Marsh, Relich y Smith, 1983), argumento que sólo se sienten por los éxitos. Cuando el autoconcepto es favorable es consistente, y se atribuye habilidad y esfuerzo que le llevarán a percibir

con éxitos; esto no quiere decir que en caso de fracaso, éste se asuma como propio.

* Los individuos con un locus de control interno se enganchan en actividades instrumentales dirigidas a las metas, mientras que los que tienen locus de control externo con más frecuencia manifiestan respuestas emocionales no dirigidas a la meta (Phares, 1971, 1979). En los sujetos internos las atribuciones las identifican, como un esfuerzo y habilidad para obtener el éxito, atribuyen sus fracasos a ellos mismos y experimentan culpa y vergüenza más intensamente, las atribuciones de responsabilidad en los externos, la atribuyen a la buena suerte, al destino, al trabajo sin mayor esfuerzo para poder alcanzar el éxito, sus fracasos los atribuyen a la mala suerte, mala voluntad de las personas, a la tarea más difícil que le tocó, esgrimen excusas de poco valor, a lo que tienen que hacer, no lo hacen.

Utilizando la escala construida por La Rosa (1986) en adolescentes, se ha encontrado relación entre el locus de control y diversas variables como: situaciones de logro intelectual, en donde se observó que las relaciones positivas entre los padres enfatizarían logros académicos y locus de control interno en los hijos (Katkosky, Crandall y Good, 1967); la autoestima y la competencia, que favorecen la capacidad de controlar más el medio ambiente, es decir refuerzan un locus de control interno (Marshall, 1989).

Bloom, Anderson y Hazaleus (1984) al examinar la relación entre el sexo de los hermanos, el espacio entre las edades y los parámetros de ansiedad, Locus de Control y Autoconcepto, no encontraron diferencias

en rasgos de ansiedad y Locus de Control en primogénitos como una función de sus géneros o el intervalo de edad entre ellos y sus hermanos. Por el contrario, Eisenman y Platt (1968) encontraron que los primogénitos fueron significativamente más externos que internos.

Las causas del fracaso académico suelen ser diversas, pero sin duda el fenómeno debe ser investigado desde todos los puntos de vista posibles para conocer y analizar los factores que intervienen en dicha situación, que aunque estos sean a nivel social afectan al individuo, que tiene un aspecto académico, y por tanto al sistema educativo.

Existen múltiples estudios del autoconcepto relacionado con diferentes variables y considerándolo uno de los conceptos centrales en la psicología (Epstein, 1973), resulta importante relacionarlo con el Locus de Control y la Motivación de Logro, para obtener información sobre qué características presentan los estudiantes exitosos y no exitosos en el medio superior.

ESTUDIOS REALIZADOS EN MÉXICO

En México se han realizado algunos estudios relacionando al rendimiento escolar con el autoconcepto, la motivación de logro y el locus de control.

* En el estudio realizado por Moreno (1994), se encontró que los hombres reflejaron un nivel más alto de autoestima que las mujeres. Este estudio se realizó con una muestra de adolescentes, estudiantes de preparatoria. Los instrumentos utilizados fueron, la escala de autoestima de Rosemberg (1965), validada en adolescentes mexicanos por González (1993).

Otra investigación fue realizada por Montané (1983), el cual menciona que los repetidores con éxito, suelen estar mejor integrados y adaptados al nuevo curso, están dotados de una mayor capacidad general y tienen de sí mismos un mayor nivel de autoestima, coincidiendo esta con la opinión favorable del profesor.

El estudio realizado por Gómez (1993), reporta que los estudiantes con locus de control interno tienden menos a la deserción universitaria.

Respecto al locus de control relacionado con el rendimiento académico y la escolaridad de los padres Camacho (1994), encontró que los hombres alcanzaron mayor puntaje en la dimensión de internalidad, además los adolescentes con promedio alto presentan el mismo patrón de locus de control que reportan tener los padres (ambos)

profesionistas, observándose las diferencias significativas de acuerdo a la escolaridad de la madre.

Por último Garduño (1993), observó que los niños de educación básica utilizaron para explicar las situaciones de éxito y fracaso al esfuerzo. Por el contrario, la causa menos importante de éxito y fracaso fue la habilidad.

CAPITULO II
METODOLOGIA

METODOLOGÍA

SUJETOS. En este trabajo participaron 400 estudiantes entre las edades de 15 a 18 años del Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 76 en el Estado de Morelos. Esta Institución es mixta. Las actividades de los padres son diversas: campesinos, obreros, médicos, licenciados, maestros, comerciantes, etc., mientras que la mayoría de las madres son amas de casa o maestras. La escuela se encuentra situada cerca de la ciudad de Cuautla, Morelos.

NYA
INSTRUMENTOS. El éxito y el fracaso escolar se midió por medio del promedio de calificaciones del período anterior (calificaciones de 9 y 10 = éxito; calificaciones iguales o menores de 6 = fracaso). De acuerdo con el criterio de Oñate (1989), se puede llamar "buen estudiante" o con alto rendimiento escolar de acuerdo a sus resultados en las calificaciones, o "mal estudiante" por su fracaso evidente y oficial. >

Por otro lado, Avanzini (1979), considera que un alumno con fracaso escolar es aquel cuyas calificaciones son generalmente inferiores a la media. Espinosa (1989) menciona que la persona exitosa busca principalmente la excelencia en la tarea, es decir se planea metas altas y las cumple.

Se utilizó la Escala de Motivación de Logro de Andrade Palos y Díaz-Loving (1985) adecuada a la cultura mexicana, que se compone de 21 reactivos con las subescalas de maestría ($\alpha = .78$); competencia ($\alpha = .79$) y trabajo ($\alpha = .81$). (Apéndice 1).

La Escala de Autoconcepto de la Rosa (1986) conformada por 72 reactivos divididos en cinco rubros: social, emocional, ocupacional, ético y de iniciativa. (Apéndice 2).

La dimensión social fue representada en tres factores: social 1 o sociabilidad afiliativa ($\alpha = .85$), social 2 o sociabilidad expresiva ($\alpha = .85$) y social 3 o accesibilidad ($\alpha = .65$).

La dimensión emocional también se presentó de una manera tripartita: emocional 1 o estados de ánimo ($\alpha = .86$), emocional 2 sentimientos interindividuales ($\alpha = .81$) y emocional 3 o salud emocional ($\alpha = .76$).

La dimensión ocupacional ($\alpha = .80$) y ética ($\alpha = .77$). La consistencia interna de la escala total fue $\alpha = .94$, lo que posibilita una medida global de la autoestima.

La Escala de Locus de control de La Rosa (1986) que consta de 61 reactivos divididos en cinco dimensiones que son: fatalismo/suerte ($\alpha = .89$), poderoso del macrocosmos o control del macro sistema social ($\alpha = .87$), afectiva ($\alpha = .83$), internalidad instrumental ($\alpha = .82$) y control

del micro sistema social o poderosos de microcosmos ($\alpha = .78$). (Apéndice 3).

ZMA
La presente investigación consiste en comparar las características de los estudiantes con éxito y con fracaso escolar, las características se obtuvieron por medio de la aplicación de las escalas antes mencionadas. La elección de las tres escalas que se utilizaron en esta investigación obedece a que todas fueron construídas en la cultura mexicana y para la cultura mexicana, llenando los requisitos de validez de constructo evidenciada por el análisis factorial y presentando índices de consistencia bastante significativos. *objetivo*

➔ **PROCEDIMIENTO.** La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en el auditorio del plantel con dos muestras de 200 sujetos cada una, la de los estudiantes exitosos y los no exitosos, a su vez estas se subdividieron en tres grupos, el primero y segundo constó de 70 alumnos, mientras que el tercer grupo únicamente lo integraron sesenta, para la mejor administración de los instrumentos. Se aplicaron las tres escalas conjuntamente, la sesión duró 50 minutos aproximadamente.

Al aplicar los instrumentos el investigador leyó las instrucciones y respondió todas las dudas, además de explicar que el cuestionario era anónimo, individual y confidencial.

➔ **ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.** Los datos obtenidos de las escalas se sometieron a un análisis de varianza (ANOVA), para determinar si

puntajes de los sujetos en las diversas escalas son estadísticamente significativos. Además se realizó una correlación de las 17 subescalas.

CAPITULO III
R E S U L T A D O S

RESULTADOS

Como se mencionó anteriormente, para la evaluación de la motivación de logro se utilizó la escala de Andrade Palos y Díaz-Loving (1985), la cual contiene una lista de 21 afirmaciones, existen cinco respuestas posibles para cada una de ellas: 1= completamente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= de acuerdo, 5= completamente de acuerdo; a cada una de estas respuestas se le asignó una puntuación de 1 a 5 respectivamente, cuanto más alto calificaran más alta era su motivación de logro.

En relación con el autoconcepto se llevó a cabo la aplicación de la escala multidimensional de La Rosa (1986), la cual consistió en un grupo de 72 adjetivos antónimos que sirven para describirse a sí mismo, existen siete alternativas para responder, con una única respuesta. La respuesta entre más cerca estaba del adjetivo indicaba un mayor grado en que posee esa característica. A todos los adjetivos que se consideran positivos se les asignó el valor de 7, conforme la respuesta del individuo se acerca más al valor más alto, su autoconcepto es más positivo.

Para evaluar el locus de control se utilizó la escala de La Rosa (1986), la cual consta de 61 reactivos, divididos en cinco factores. Cuenta con cinco posibles respuestas, 1= completamente en desacuerdo, 2= en

desacuerdo, 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4= de acuerdo, 5= completamente de acuerdo; cada una de las respuestas tiene un valor de 1 a 5 respectivamente, cuanto más alto puntaje obtuvieron más alto fue su locus de control. Con el objeto de determinar si las diferencias en los puntajes de los sujetos en las diversas escalas son estadísticamente significativas, se procedió a realizar un análisis de varianza (ANOVA), con un diseño factorial de 2x2 para cada subescala, con las variables rendimiento escolar (éxito - fracaso) y sexo (hombre - mujer)

Como se puede observar en la siguiente tabla, se encontraron diferencias significativas en la dimensión de trabajo y de maestría, en ambas subescalas los estudiantes con éxito escolar obtuvieron puntajes significativamente más altos. En cuanto a las diferencias por sexo, los hombres muestran mayor competitividad que las mujeres, en las otras dimensiones no se encontró ninguna diferencia significativa.

TABLA 1. ANÁLISIS DE VARIANZA DE MOTIVACIÓN DE LOGRO.

	TRABAJO		MAESTRIA		COMPETENCIA	
	F	SIGNIFIC.	F	SIGNIFIC.	F	SIGNIFIC.
RENDIMIENTO ESCOLAR	31.80	.000	16.40	.000	1.20	.273
SEXO	.309	.578	1.80	.179	4.26	.040
INTERACCION	.270	.603	.009	.923	.986	.321

En la tabla 2 se muestran los resultados de los análisis de los tres factores que conforman la dimensión de sociabilidad de la escala de

autoconcepto. En ninguno de los factores se encontraron diferencias significativas.

TABLA 2. ANÁLISIS DE VARIANZA DE LA DIMENSIÓN DE SOCIABILIDAD DE AUTOCONCEPTO.

	SOCIAB. AFILIAIVA		SOCIAB. EXPRESVA		ACCESIBILIDAD	
	F	SIGNIFIC.	F	SIGNIFIC.	F	SIGNIFIC.
RENDIMIENTO ESCOLAR	.832	.245	.910	.341	3.80	.052
SEXO	.978	.342	2.90	.089	.047	.829
INTERACCION	.465	.458	.475	.491	.567	.452

En la dimensión emocional (ver tabla 3), se encontraron puntajes significativos en las subescalas de estados de ánimo y afectividad. En el factor de estados de ánimo o sentimientos intraindividuales las diferencias fueron significativas en la interacción, donde las mujeres con éxito escolar alcanzar mayor puntaje. Así mismo, en el factor afectividad o sentimientos interindividuales los estudiantes con fracaso escolar obtienen un puntaje mayor en esta subescala.

TABLA 3. ANÁLISIS DE VARIANZA DE LA DIMENSIÓN EMOCIONAL DE AUTOCONCEPTO.

	ESTADOS DE ANIMO		AFECTIVIDAD		SALUD EMOCIONAL	
	F	SIGNIFIC.	F	SIGNIFIC.	F	SIGNIFIC.
RENDIMIENTO ESCOLAR	4.51	.034	11.93	.001	.189	.664
SEXO	.400	.527	.000	.990	.335	.563
INTERACCION	6.35	.012	.188	.665	.208	.649

En la tabla 4, se observan diferencias significativas en las dimensiones ocupacional e iniciativa. En la subescala ocupacional se encontró que los estudiantes con éxito escolar obtienen un mayor puntaje. En la subescala de iniciativa son las mujeres con fracaso escolar las que muestran un puntaje mayor (ver interacción).

TABLA 4. ANÁLISIS DE VARIANZA DE AUTOCONCEPTO.

	OCUPACIONAL		ETICA		INICIATIVA	
	F	SIGNIFIC.	F	SIGNIFIC.	F	SIGNIFIC.
RENDIMIENTO ESCOLAR	24.84	.000	.032	.857	6.19	.013
SEXO	.806	.370	2.99	.084	7.60	.006
INTERACCION	.137	.712	.978	.323	5.46	.020

En la escala de locus de control de acuerdo al rendimiento escolar (ver tabla 5), sólo se encontró una diferencia significativa en la subescala de internalidad, en donde, los estudiantes con alto rendimiento académico

alcanzan mayor puntaje. En cuanto al sexo no se encontraron resultados significativos en ninguna dimensión.

TABLA 5. ANÁLISIS DE VARIANZA DE LOCUS DE CONTROL.

	FATAL/ SUERTE		MACROCOSMOS		AFECTIVIDAD		INTERNALIDAD		MICROCOSMOS	
	F	SIGNIFIC.	F	SIGNIFIC.	F	SIGNIFIC.	F	SIGNIFIC.	F	SIGNIFIC.
RENDIMIENTO ESCOLAR	2.90	.089	.228	.633	1.98	.160	2.03	.021	.120	.729
SEXO	.014	.905	.435	.510	1.91	.167	1.16	.217	.182	.670
INTERACCION	.884	.348	1.07	.279	.069	.792	1.23	.327	.261	.609

A continuación se mencionan las características de los estudiantes de acuerdo a los resultados encontrados estadísticamente significativos.

En la escala de motivación de logro, los estudiantes exitosos, son: trabajadores, cumplidos, perfeccionistas, perseverantes y dedicados. Además cada vez que realizan una tarea buscan mejorar su ejecución. De acuerdo a los resultados, en la escala de autoconcepto, en la dimensión social ninguno mostró alguna característica específica de los grupos.

Al encontrar un resultado significativo en el autoconcepto en la dimensión de accesibilidad, podemos concluir que los estudiantes con éxito escolar son más comprensivos, accesibles, tratables y agradables.

En el aspecto de estados de ánimo, las mujeres con éxito se sienten más realizadas, contentas, optimistas, felices, alegres y triunfadoras, mientras que en el aspecto interindividuales, los estudiantes con fracaso escolar obtuvieron un resultado significativamente más alto, es decir, se perciben más sentimentales, amorosos, románticos y tiernos, por lo cual desvían su atención en otro aspecto, en este caso el afectivo, en lugar de ocuparse del académico.

Los estudiantes con éxito escolar alcanzaron mayor puntaje en el aspecto ocupacional, esto quiere decir, que otras características importantes para lograr el éxito es que dedican más tiempo a las labores escolares, son más cumplidos, estudiosos, puntuales, capaces, responsables y trabajadores.

En cuanto a la iniciativa, el grupo de estudiantes con bajo rendimiento escolar, específicamente el femenino se perciben como más lentas, sumisas y apáticas; posiblemente a esto se deba su bajo rendimiento, ya que al tener estas características no muestran interés en las labores escolares. En cuanto al género los varones tienen mayor iniciativa que las mujeres, son más dinámicos, activos, dominantes y rápidos.

En el locus de control, los estudiantes con éxito escolar obtienen un puntaje más alto porque se responsabilizan de sus actos y no culpan a los demás o esperan que otros realicen las tareas y labores escolares que a ellos les corresponden.

Algunas subescalas no se mencionaron, ya que no se encontraron resultados estadísticamente significativos que puedan aportar características específicas de uno de los grupos.

CORRELACIONES ENTRE LAS ESCALAS DE MOTIVACIÓN DE LOGRO, AUTOCONCEPTO Y LOCUS DE CONTROL.

Se reportan a continuación únicamente las correlaciones $r \pm 0.25$. Dentro de la escala de motivación de logro, la dimensión de trabajo se correlaciona positivamente con la dimensión de maestría, además se correlaciona con las subescalas de ocupación y ética de la escala de autoconcepto. Una persona comprometida con sus valores personales, trabajará para lograr llevar a cabo de la mejor manera la actividad que está desarrollando. La Rosa (1986), menciona que la persona cuanto más consistente desde su punto de vista ético más tenderá a ser trabajadora y hacer bien las cosas.

La dimensión de maestría correlaciona positivamente con accesibilidad (Social 3), estados de ánimo (Emocional 1), ocupación y ética de la escala de autoconcepto. Cuando un individuo tiene un estado de ánimo positivo (es alegre, optimista y animado), creará un ambiente agradable en el que podrá desarrollar su actividades eficientemente y se sentirá comprometido con su trabajo, lo realizará lo mejor posible y se sentirá satisfecho del resultado.

La subescala de sociedad afiliativa (Social 1) correlaciona positivamente con siete dimensiones del autoconcepto. Díaz-Guerrero (1967, 1971, 1976, 1979b, 1982; Díaz-Guerrero et. al., 1975), en un texto en que se refiere a los jóvenes afiliativos, dice:

"Estos jóvenes son generalmente muy educados, de buena conducta, corteses y producen muy buena impresión en las personas, y su meta es ser respetables, son agradables, socialmente sensitivos, se comportan como debe ser en todas ocasiones" (pág. 17).

Con lo anterior podemos ilustrar el por qué de su correlación con todas las subescalas de autoconcepto, exceptuando la de sociabilidad expresiva (Social 2), con la que no existe ninguna correlación. La sociedad afiliativa especifica en el polo positivo el estilo afiliativo de relacionarse con los demás, como es su integración y relación con los otros, es decir, cuál es su actitud hacia ellos.

Los individuos que son educados, amables y corteses son accesibles, porque las demás personas podrán acercarse a él sin el temor a ser rechazados. Además, se correlaciona positivamente la sociabilidad afiliativa con los estados de ánimo, es decir, cuando un individuo se siente bien consigo mismo, es optimista y alegre, esto lo proyectará a los otros, por lo tanto no podrá ser hostil y grosero con los demás, sino buscará relacionarse de la mejor forma posible en sus relaciones interpersonales y en las actividades que realice lo hará conforme a sus valores.

La dimensión de sociabilidad expresiva se correlaciona positivamente con accesibilidad, estados de ánimo e iniciativa. Lo anterior lo podemos explicar porque si un individuo es sociable y extrovertido, se puede pensar que se siente bien consigo mismo y por lo tanto tiene una buena relación con los demás, en los que deposita sus sentimientos personales. Al comunicarse el individuo en el medio social lo hará

positivamente, será una persona agradable y participará en las diferentes actividades que haya en su alrededor, porque es desinhibida y desenvuelta.

En la escala de autoconcepto se correlaciona positivamente las subescalas estados de ánimo, ocupación, ética e iniciativa. Dicha correlación se puede explicar de la siguiente manera: un individuo al participar en todas las actividades que puede y hacerlo de acuerdo a los valores que ha aprendido a lo largo de su vida, sentirá que es una persona realizada, además que podrá ser funcionable en todos los ámbitos de su vida, como por ejemplo: el deportivo, el laboral, el social, el educativo, etc., todo esto influirá en los sentimientos intraindividuales y sentirá alegre y optimista al estar en armonía con los demás y consigo mismo.

La dimensión de ocupación se correlaciona positivamente con internalidad, porque posiblemente el individuo que sabe que puede elegir él mismo todas las actividades que le guste lo hará, es decir podrá tener un buen funcionamiento en todos los ámbitos. Al respecto, Epstein y Komorita (1970), Fish y Karabuenick (1971), reportan una asociación positiva ente autoestima y una orientación interna.

En la escala de locus de control la dimensión fatalismo/suerte se correlaciona con todas las subescalas de locus de control, únicamente el factor internalidad instrumental tiene una correlación negativa.

Cuando más fatalista es el individuo, menos tratará de realizar cambios en su comunidad, como son los cambios políticos o sociales, además pensará que su vida está manejada por personas que tienen el poder y por medio de lazos afectivos buscará agradar a los mismos, éstas personas pueden ser sus padres, sus maestros, sus jefes, etc.. Se correlaciona negativamente con internalidad instrumental porque cuanto más se cree que factores externos como el destino o la suerte son responsables de que suceda o se modifique cierta situación menos esfuerzos hará para lograr sus metas.

Un individuo que cree que su vida está controlada por personas que aunque lejanas tienen el poder de que sus acciones repercutan en él, con mayor razón creerá que personas más cercanas a él pueden influir y controlar los refuerzos que le interesan. Esta es una posible explicación a la correlación que encontramos entre enajenación socio-política y microcosmos.

Cuando se cree que lo que sucede depende de los demás que están cerca de nosotros, se busca estrechar lazos afectivos por los cuales quieren alcanzar los refuerzos a través de sus relaciones personales. Esta es una posible explicación a la correlación entre afectividad y poderosos del microcosmos.

Internalidad se correlaciona negativamente con microcosmos, la explicación que podemos encontrar es porque el individuo es el único responsable de lo que sucede en su vida, debido a su capacidad, esfuerzo y trabajo logrará tener éxito o fracaso; y no influirán otras

personas con más alta jerarquía que él. Logrará un mejor empleo por su capacidad y no por que el jefe así lo haya querido.

TABLA 6. CORRELACIONES.

DIMENSION	TRAB.	MAEST.	COMP.	SOCIAL 1	SOCIAL 2	SOCIAL 3	EMOC. 1	EMOC. 2	EMOC. 3	OCCUPA.	ETICA	INICIA	FATIS	MACRO	AFFECT	INTER	MICRO
TRABAJO		.57	*	*	NS	*	NS	NS	*	.50	.38	*	NS	NS	NS	NS	*
MAESTRIA			NS	*	NS	.29	.31	NS	NS	.41	.32	*	*	*	NS	*	-29
COMPETENCIA				NS	*	NS	NS	NS	*	NS	NS	NS	NS	NS	*	NS	NS
SOCIAL 1					NS	.47	.48	.30	.42	.59	.58	.38	NS	NS	NS	NS	NS
SOCIAL 2						.30	.44	*	*	NS	NS	.46	*	*	NS	*	*
SOCIAL 3							.40	.36	.32	.42	.44	.46	*	NS	*	*	*
EMOCIONAL 1								*	*	.44	.34	.56	.26	NS	NS	*	*
EMOCIONAL 2									*	*	.26	.26	*	NS	NS	*	*
EMOCIONAL 3										.26	.32	NS	NS	NS	NS	.25	NS
OCCUPACIONAL											.53	.42	*	NS	NS	*	NS
ETICA												.31	*	NS	NS	*	*
INICIATIVA													*	*	NS	.25	*
FATAL/SUERTE														.38	.40	-36	.65
P. MACRO															NS	NS	.45
AFFECTIVIDAD																NS	.39
INTERNALIDAD																	-29
P. MICRO																	

NOTA: * = CORRELACION >0.25 Ó >-0.25.
NS = CORRELACION NO SOGNIIFICATIVA.

CAPITULO IV
DISCUSION Y CONCLUSIONES

↓ — DISCUSIÓN —

De acuerdo a los resultados, los estudiantes con éxito escolar alcanzaron mayor puntaje en la dimensión de trabajo de la escala de motivación de logro. Los estudiantes que dedican más tiempo a las actividades académicas logran mejores resultados, probablemente esto sea porque se les gusta trabajar: realizan todas las labores escolares, tienen disposición para hacer las cosas y una actitud positiva hacia lo que realizan. Teniendo esta tendencia logran obtener mejores calificaciones porque generalmente cumplen con todas las tareas escolares, y al elaborarlas aprenden, además se supondría que con esto logran un mejor aprovechamiento escolar. McClellan (Atkinson, Clark y Lowell, 1953), en diversos trabajos conceptualizan a la motivación de logro como una disposición relativamente estable, para esforzarse por el éxito en cualquier situación donde se aplique un estándar de excelencia. El trabajo significa esforzarse, entonces los estudiantes que logran éxito escolar se esfuerzan por alcanzarlo en cualquier situación y buscan vencer los obstáculos que se les presenten para lograr sus objetivos.

Una vez que un sujeto con alta necesidad de logro inicia una actividad, necesita saber qué tan bien lo está haciendo y, por esta razón, prefiere aquellas tareas cuya retroalimentación sea frecuente y precisa para, de esta manera, intentar estrategias de automejoramiento (Lindgren, 1986). La maestría es una disposición para hacer las cosas lo mejor posible, por lo cual se pensaría que los estudiantes que obtienen éxito

escolar, buscan realizar de la mejor manera las actividades escolares y lograr mejores calificaciones, quieren la excelencia en la tarea. Salom de Bustamante (1981), reporta que los estudiantes con alta necesidad de logro obtienen mejores calificaciones que sus contrapartes con baja necesidad de logro.

Los estudiantes que tienen éxito académico prefieren las tareas que significan un reto y que tengan un grado de dificultad; por el contrario, los estudiantes con fracaso escolar escogen tareas fáciles o no buscan la excelencia, porque piensan que no son aptos y capaces de lograr dominar la tarea.

En cuanto a las diferencias por género, los hombres son más competitivos que las mujeres, Crandall (1963), supone que la conducta de logro de los varones y de las mujeres se dirige inicialmente a la aprobación social y, después surge una diferencia importante entre los dos: los varones internalizan estándares de excelencia que vienen a ser referentes de su propia satisfacción en vez de buscarla en el reforzamiento social externo. La diferencia de competitividad entre hombres y mujeres se atribuyen diferencias de crianza, porque los padres, y en general a la cultura que enfatizan en los varones el competir con los otros, mientras que las mujeres buscan por medio de sus logros agradar a los demás. Hoffman (1975), sugiere que la mujer difiere del hombre en las necesidades relacionadas con la conducta de logro; para las mujeres estas conductas se relacionan con la necesidad de afiliación.

Por otro lado, Díaz Guerrero (1983), atribuye también lo anterior a la educación familiar, ya que esta es diferente de acuerdo al género de los hijos, al hombre se le impulsa a la creatividad y al éxito, debido a que es él que dirige y decide en la cultura mexicana; mientras que a la mujer se le educa para apoyar , pero pocas veces para crear y tener éxito, ya que su rol como adulto será de obedecer, cuidar e impulsar a la familia.

En la dimensión de estados de ánimo o sentimientos intraindividuales de la escala de autoconcepto, las mujeres con éxito académico alcanzaron mayor puntaje, esto se podría explicar porque al obtener éxito en algo tan importante como lo es la escuela, tendrán un estado de ánimo positivo, que creará un ambiente propicio para el aprendizaje, por lo cual si aprenden y obtienen éxito, se realizarán en un aspecto y se sentirán triunfadoras, al mismo tiempo que retroalimentarán su autoconcepto académico y así buscarán lograr más objetivos. Byrne (1980), reporta una relación positiva entre autoconcepto y rendimiento escolar. Esto queda explicado porque una persona con alta autoestima tendrá una actitud que le permita realizar con agrado cualquier actividad, y con mayor razón una que le retribuirá satisfacción, como obtener buenas calificaciones.

Se debe encontrar un equilibrio en todos los aspectos del individuo, cuando se canaliza mayor atención en alguno se descuidan los otros, posiblemente esto suceda en los estudiantes con fracaso escolar que obtuvieron resultados más significativos en la dimensión de afectividad o sentimientos interindividuales, porque dedican más tiempo a las

relaciones interpersonales, como el noviazgo y las amistades, lo que los
orilla a descuidar las tareas y actividades escolares.

La iniciativa puede referirse al estilo como el individuo desempeña sus actividades u ocupación (La Rosa, 1986). Trasladando esto a la escuela, los estudiantes que se comportan en forma apática, lenta y pasiva muestran por lo general poco interés en las actividades escolares y se sienten menos comprometidos y con miedo a tomar decisiones en la realización de tareas que los lleven a obtener mejores resultados. En la subescala iniciativa, los estudiantes con fracaso académico, específicamente las mujeres obtienen un puntaje más significativo que sus contrapartes. Esto en gran parte se debe a la cultura de nuestro país, ya que a la mujer recibe una educación en la que se le enseña que debe ser más sumisa y pasiva que los varones.

Los estudiantes con locus de control interno muestran mejor
rendimiento académico que los que tienen locus de control externo
(Romero, 1980), esto concuerda con los resultados que se obtuvieron en esta investigación. Los estudiantes que obtienen mayor puntaje en
la dimensión de internalidad probablemente obtengan mejores
resultados académicos debido a que internalizan la responsabilidad de
sus calificaciones, y en general de sus actos. Cuando un individuo tiene un locus de control interno sabe que él controla su vida, y que el éxito que obtenga se deberá a su esfuerzo y capacidad; y no culpará a otros por sus fracasos. Al respecto Crandall (Katkowsky y Crandall, 1965; McGhee y Crandall, 1965) señalan que los sujetos con locus de control interno obtienen mejores resultados que los sujetos con locus

de control externo, lo cual concuerda también con los resultados obtenidos.

CONCLUSIONES

Muchos estudios en diversos países, han encontrado cuestiones como el reconocimiento por los niños y adultos de sus capacidades y limitaciones; el control personal sobre el rendimiento escolar; las razones del éxito o del fracaso en ciertas tareas, y las expectativas del éxito futuro (Borkowsky, Carr y Pressley, 1987). En México son realmente pocos los estudios realizados en torno al rendimiento escolar relacionandolo con el autoconcepto, el locus de control y la motivación de logro.

De acuerdo con los datos obtenidos, podemos concluir que las características de la mayoría de los estudiantes son las que condicionan en gran parte su rendimiento escolar. Perrenoud (1990), menciona que el éxito no suele producirse por sí: exige oportunidad, talento, esfuerzo, voluntad y capacidad de superar los obstáculos, influir en acontecimientos y asegurarse de los recursos y apoyos. Lo anterior engloba perfectamente las características que poseen los estudiantes con éxito escolar y que se obtuvieron en los resultados de la aplicación de las escalas.

Los estudiantes que obtienen calificaciones altas tienden a disfrutar el trabajo, persisten en una tarea, aunque sea difícil, buscan la excelencia en la tarea y son dedicados en las labores escolares. Al observar todas estas características podemos concluir que son las que permiten

alcanzar el éxito escolar, ya que por medio de ellas cumplen con todos los requisitos oficiales para obtener una buena calificación. En cuanto a la competencia, los hombres la disfrutaban más, les satisface vencer a otros y no aceptan que los demás trabajen mejor que ellos.

En la dimensión emocional, las mujeres con éxito académico, son personas que se sienten realizadas, alegres, felices y triunfadoras.

En la subescala de afectividad, los estudiantes con fracaso escolar, generalmente se asumen más cariñosos, románticos, amorosos y sentimentales.

En la dimensión de iniciativa y en la ocupacional, los estudiantes con alto rendimiento escolar se sienten más capaces, inteligentes, eficientes y cumplidos, y por otro lado, activos, rápidos y audaces.

Dentro de la escala de locus de control, sólo en el factor de internalidad se encontró que los estudiantes con éxito asumen que son los únicos que pueden mejorar sus condiciones de vida, que el éxito que obtengan únicamente depende de ellos mismos y que por medio de su esfuerzo pueden determinar sus acciones y su futuro.

Todas las características encontradas en los estudiantes con éxito escolar son las que les permiten llegar a éste, ya que el rendimiento escolar de un estudiante no está determinado únicamente por la

capacidad o inteligencia del individuo, en el influyen factores no cognoscitivos que son conformados en el medio ambiente, lo cual quiere decir que de alguna forma podemos intervenir para mejorar el rendimiento. Aun cuando la acción debe empezar antes que el individuo se convierta en alumno, los agentes que participamos en el proceso educativo podemos tener un papel fundamental.

La escuela además de ser un agente socializador, tiene la posibilidad de desarrollo a través del programa educativo, este desarrollo implica una actuación sistemática e intencional. Cada alumno es diferente, es decir existen diferentes formas de ser y de comportarse, por lo cual, los psicólogos educativos debemos implementar estrategias para potencializar el desarrollo global del individuo. Este desarrollo debe contener un elemento visual, en el que se busque implementar lecturas que permitan valorar los aspectos positivos personales y de su entorno, por ejemplo; lecturas que motiven al estudiante a querer aprender más y fijarse y lograr metas.

Por otro lado, el estudiante debe escuchar cosas significativas para él, para lograr su interés y quieran profundizar en ellas. Se pueden planear actividades donde el estudiante participe directamente, es decir, que realice tareas en las que el sea un agente activo, y no únicamente se asuma como receptor.

En cuanto el maestro, tanto el programa como el psicólogo deben sugerirle actividades en donde no tenga un papel directivo y limitante, aún cuando muchas veces el trae consigo un esquema de comportamiento con el que puede percibir el proceso educativo de otra

manera, un planteamiento democrático de la clase, en el cual cada individuo pueda expresarse de forma abierta y crítica, con lo cual tendrá confianza en su capacidad para pensar.

Con lo anterior el alumno podrá contar con diferentes estilos de aprendizaje y podrá escoger el que se adapta mejor a su manera de ser, y así podrá aprovechar al máximo los estímulos y situaciones para afianzar un autoconcepto positivo en él. Por eso, el psicólogo educativo debe indagar si las características del programa se adaptan verdaderamente a las necesidades y a la realidad que viven los alumnos.

Aunado a lo anterior, el maestro y el programa deben hacer que el alumno se sienta parte del cambio, y al mismo tiempo se conozca y se acepte a sí mismo. Es por esto que se deben buscar elementos que involucren la experiencia personal para que sean "significativos" los contenidos educativos y así lograr una continua relación escuela-sociedad, que permitirá al individuo desarrollarse en todos los ámbitos, y tener la capacidad de lograr cambios para conseguir sus metas, teniendo un grado de eficacia, es decir, hacer bien las cosas en el momento oportuno. Con todo lo mencionado anteriormente, se puede afianzar la internalidad del individuo, en donde él es quien elige sus actitudes y las consecuencias de éstas.

El psicólogo educativo debe anteponer lo positivo a lo menos positivo, y hacer consciente al individuo de sus habilidades y de sus deficiencias, es decir, debe ayudar al alumno y al profesor a verse como es, con fallas y defectos, pero siempre como una persona valiosa y como

agente participante en el proceso educativo, para que juntos logren obtener éxito en este proceso.

REFERENCIAS

REFERENCIAS.

- Achembach, T.M. (1970). Comparison of Stanford-binet performances of retarded and non-retarded persons matched for MA and sex. **American Journal of mental deficiency** 74,488-494.
- Aguilar, H.V. (1989). **Motivación de logro y desarrollo laboral**. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM.
- Andrade Palos, P. & Díaz Loving, R. (1984). **Influencia de los padres en el locus de control de los hijos**. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. UNAM.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking-behavior. **Psychological Review** 64,359-372.
- Atkinson, J. W. (1964). **An introduction to motivation**. Princeton: Van Nostrand.
- Atkinson, J.W. (1974). The mainsprings of achievement-oriented-activity. In Atkinson, J.W. & Raynor, J.O. (Eds.), **Motivation and Achievement**. Washinton, D.C.: V.H. Winston & Sons.
- Avanzini, G. (1979). **El fracaso escolar**. Herder: Barcelona. ✓
- Bailey, R. (1971). Self-concept differences in low and high achieving student. **Journal of Clinical Psychology** 27,188-191.
- Bloom, L. J., Arderson, S. y Hazaleus, S. (1984). Personality correlates of Age-Spancing in first-borns. **Child Study Journal**.
- Byrne, B. (1984). The General Academic Seelf-Concept Nomological Network: a Review of Construct Validation Research. **Review of Educational Research** 54,427-456.
- Calsyn, R.L. & Kenny, D.A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause of effect of achievement. **Journal of Educational Psychology** 69,136-145.
- Campell, P.B. (1967). **School and self-concept educational leardeship**, 24, 510-515.
- Coles, R. (1976). **Children of crisis: a study of courage and feear**. Boston :Little y Brown.
- Coopersmith, S. (1959). A method for determining types of self-esteem. **Journal of Abnormal and Social Psychology** 59,87-94.

- Coopersmith, S. (1967). **The antecedents of self-esteem**. San Francisco: W.H. Freeman.
- Cormier, D. (1973). **L'acceptation de soi et la consommation de drogues fortes**. Toxicomanies.
- Crandall, V.L. (1969). **Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement**. Achievement related motives in children. Russel Sage Fundation. Nueva York: Smith, C.P.
- Crandall, R. (1973). The meauserement of self-esteem and related constructs. In Robinson, J. & Shaver, P. (eds.), **Measures of Social Psychological attitudes**. Ann Arbor. Michigan: Institute for Social Reseach.
- Crandall, V.C., Katkovsky, W. & Crandall, V.J. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcement in intelectual academic. **Chil Developement**.
- Cueli, J. (1973). **Vocación y Afecto**. México: Limusa-Wiley.
- Díaz-Guerrero, R. (1982). **Psicología del Mexicano**. México: Trillas.
- Dustin, P.S. (1969). How Psychologist do Research: the example of anxisty. New York: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- Eisenman, R. and Platt, J. (1968). Birth order and sex differences in academic achievement and internal-external. **Journal of General Psychology**.
- Ermnite, P.I. & Díaz Guerrero, R. (1983). Cross-cultural differences and similarities in coping style, anxiety and sucess-failure in examinations. In Spielberg, C.D. & Díaz Guerrero, R. (eds.) **Cross-Cultural Anxiety** (vol. 2) Washinton: Hemisphere Publishing Corporation.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. **American Psychologist** 28,404-416.
- Epstein, S. (1980). **The self-concept: A review and the proposal of an integrated theory of personality**. Personality: Basic aspects and current Prentice Hall, Englewood Cliffs: Stand, E.
- Erwins, C., Small, A. y Gross, R. (1980). The relationship oi sex role to self concept. **Journal of clinical Psychology**.
- Fierro, A. (1990). Personalidad y Aprendizaje en el contexto escolar. En Coll.
- Fish, B. & Karabenick, S.A. (1971). Relationship between self-esteem and locus of control. **Psychological repots**, 29, 784.

- Fleming, J.S. & Courtney, B.F. (1984). The dimensionality of self-esteem: II Hierarchical facet model for revised measurement scales. **Journal of Personality and Social Psychology** 46,404-421.
- Fu, V.R. (1979). A longitudinal study of self concepts of Euro-American, Afro-American, Mexican-American preadolescent girls. **Child Study Journal**.
- Garduño, E.L. (1992). **Atribuciones ante situaciones de éxito y fracaso académico en niños de primaria en una comunidad marginada**. Revista de Psicología Social en México 401-406.
- Gergen, K.J. (1971) **The concept of self**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gimeno, J. (1986). **Autoconcepto, Sociabilidad y Rendimiento Escolar**, Madrid, Servicios de Publicaciones del M.E.C.
- Giraldi, C.I. y Díaz-Loving, R. (1988). Validez de constructo del inventario de la incapacidad aprendida, *Salud Mental*, 11 (3), 40-44.
- Gómez Pérez-Mitre, G. (1981). Autoestima: expectativas de éxito o de fracaso en la realización de una tarea. **Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social**, 1, 135-156.
- Gómez-Reyes, A. (1991). **Investigación, Locus de Control en la toma de Decisiones, con Relación al Sexo en una situación de Estrés**. Memorias del Primer Encuentro de Investigadores de la Zona Norte, Chihuahua, Chih.
- Gross, W.F. y Adler, L.O. (1970). Aspects of alcoholics' self-concepts measured by Tennessee Self Concept Scale. **Psychological Reports**.
- Hargreaves, D. (1977). **Las relaciones interpersonales en la Educación**. Madrid: Narcea.
- Hebert, D.J. (1968). Reading comprehensions as a function of self-concept. **Perceptual and Motor skills** 27,28.
- Hess, R.D. y Croft, D.J. (1981). **Libro para educadores de niños en edad preescolar**. Texto básico. México: Diana.
- Irwin, F.S. (1967). Sentence completion responses and scholastic success or failure. **Journal of Counseling Psychology**.
- Hofman, J.E., Beit-Hallahmi, B. y Hertz-Lazarowitz, R. (1982). Self-Concept of Jewish and Arab adolescents in Israel. **Journal of Personality and Social Psychology**.

Joe, V.C. (1971). Review of the internal-external control construct as a personality variable. **Psychological Reports** 28, 619-640.

Johnson, D. (1972). **Psicología Social de la Educación**. Buenos Aires: Kapelusz.

Katkovsky, W., Crandall, V.C. & Good, S. (1967). Parental antecedentes of children's beliefs in internal-external control of reinforcements in intellectual achievement situations. **Child Development**, 38, 766-776.

La Rosa, J. (1986). **Escalas de Locus de Control y Autoconcepto: Construcción y Validación**. Tesis de Doctorado. UNAM.

Lefourt, H.M. (1976). **Locus of control**. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. **Journal Assessment**, 38, 377-383.

Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. **Annual Review Psychology**, 38, 299-337.

Marshall, H.H. (1989). The development of self-concept. **Young Children**, 44, 44-51.

Marsh, H.W.; Richards, G.E. & Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concept: The effect of participation in an outward bound program. **Journal of Personality and Social Psychology** 195-204.

McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A. & Lowell, E.L. (1953). **The achievement motive**. New York: Appleton-Century-Crofts.

MaGhee, F. E. & Crandall, V.C. (1968). Beliefs in internal-external control of reinforcements and academic performance. **Child Development**.

Murray, H.A. (1938). **Explorations in personality**. New York: Oxford University Press.

Nisbet, J. (1992). **Estrategias de aprendizaje**. Santillana: México.

O'Malley, P.M. y Bachman, J.G. (1983). Self-esteem: change and stability between ages band 23. **Developmental Psychology**.

—Oñate, M.P. de. **El autoconcepto**. (1989). Madrid: Narcea.

Phares, E.J. (1968). Differential utilization of information as a function of internal-external control. **Journal of Personality**, 36, 649-662.

Pick, S. (1989). **Planteando tu vida**. México: Pax.

- Piers, E.V. (1969). **Manual for the Piers-Harris Children's self-concept scale (The way I fell about myself)**. Nashville, Tennessee: Counselor Recordings and Tests.
- Pérez, A. S. (1990). **Prevención del fracaso escolar**. Braga: Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (1990). **La construcción del éxito y del fracaso escolar**. Morata: España.
- Priel, B. & Leshem, T. (1990). Self-perceptions of first and second grade children with learning disabilities. **Journal of Learning Disabilities** 23,637-642.
- Purkey, W.W. (1970). **Self-concept and school achievement**. Prentice Hall. Englewood Cliff, N.Y.
- Raynor, J.O. (1974). Future orientation in the study of achievement motivation. In Atkinson, J.W. & Raynor, J.O. (eds.). **Motivation and achievement**. New York: V.H. Winston & Sons.
- Romero, García O. (1980). **Locus de control, inteligencia, estatus socioeconómico y rendimiento académico**. Laboratorio de Psicología U.L.A., Mérida, Venezuela.
- Rosenberg, M. (1965). **Society and the adolescent self-image**. Princeton, N.J.: Princenton University Press.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal vs. external control o reinforcement. **Psychological Monographs** 80,1-28.
- Salom de Bustamante, C. (1981). Necesidad de logro, locus de control y rendimiento académico. Mérida: **Laboratorio de Psicología de la Universidad de los Andes** (Publicación 19).
- Seemans, M. y Evans, J. W. (1962). Alenation and learning in a hospital setting. **American Sociological Review**.
- Serrano, J. (1981). **Importancia del autoconcepto académico en el rendimiento escolar**. Revista de psicología General y Aplicada. XXXVI. pp. 144-151.
- Servin, Terrazas J. L. (1990). **La valoración de autoconcepto en niños, Enseñanza e investigación en Psicología**. México.
- Shavelson, R.J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. **Journal of Educational Psychology** 74, 3-17.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.H. & Staton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation. **Review of Educational Research**, 46, 407-441.

- Tamayo, A. (1982). **Autoconcepto, Sexo y Estado civil.** Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social 2, 186-201.
- Tamayo, A. (1981a). Autoconceito o ordem de nascimento. **Ciencia e Cultura.**
- Tamayo, A. (1982a). Autoconceito e regioa origem. **Arquivos brasileiros de Psicologia.**
- Tamayo, A. (1982b). Concept de soi et Religion. **Psychologica Belgica.**
- Tamayo, A. y Raymond, F. (1977). Self-concept of Psychopaths. **Journal of Psychology.**
- Tapia, J.A. y Montero, I. (1990). **Motivación y aprendizaje escolar.** En C. Coll, J.
- Webster, M. Jr. y Sobieszec, B. (1978). **Teorias de la evaluación.** México: Limusa.
- Weiner, M. J. y Daughtry, T. (1975). Locus of control as determinant of information seeking. **Personality and Social Psychology Bulletin.**
- Wells, L.E. & Marwell, G. (1976). **Self-esteem. Its conceptualization and measurement.** Beverly Hill, California: Sage Publications.
- Wolk, S. y DuCete, J. (1974). Intentional performance and incidental learning as function of personality and task dimensions. **Journal of Personality and Social Psychology.**

ANEXOS

Escala de Motivación de logro
(Apéndice 1)

INSTRUCCIONES.

A continuación hay una lista de afirmaciones. Usted debe indicar en que medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Hay cinco respuestas posibles: 1= completamente en desacuerdo; 2= en desacuerdo; 3= ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4= de acuerdo; 5= completamente de acuerdo. Especifique su respuesta haciendo un círculo alrededor del número que mejor exprese su opinión. como le *Acuérdese*: conteste como usted es, no como le gustaría ser. Y CONTESTE TODAS LAS AFIRMACIONES. GRACIAS.

completamente de acuerdo (5)
de acuerdo (4)
ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)
en desacuerdo (2)
completamente en desacuerdo (1)

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Me gusta resolver problemas difíciles..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Me gusta ser trabajador..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Me enoja que otros trabajen mejor que yo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Me es importante hacer las cosas lo mejor posible..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Me disgusta cuando alguien me gana..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Es importante para mí hacer las cosas cada vez mejor..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Ganarle a otros es bueno tanto en el juego como en el trabajo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Soy cumplido en las tareas que se me asignan..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Disfruto cuando puedo vencer a otros..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Soy cuidadoso al extremo de la perfección..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Me gusta que lo que hago quede bien hechos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Una vez que empiezo una tarea persisto hasta terminarla.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Me siento bien cuando logro lo que me propongo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Soy dedicado en las cosas que emprendo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Me gusta trabajar en situaciones en las que haya que competir con otros..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- 16.No estoy tranquilo hasta que mi trabajo queda bien hecho 1 2 3 4 5
- 17.Me causa satisfacción mejorar mis ejecuciones previas.... 1 2 3 4 5
- 18.Como estudiante soy (fui) machetero..... 1 2 3 4 5
- 19.Me esfuerzo más cuando compito con otros..... 1 2 3 4 5
- 20.Cuando se me dificulta una tarea insisto hasta dominarla. 1 2 3 4 5
- 21.Si hago un buen trabajo me causa satisfacción..... 1 2 3 4 5
- 22.Es importante para mí hacer las cosas mejor que los demás 1 2 3 4 5

VERIFIQUE SI CONTESTO TODAS LAS AFIRMACIONES.

GRACIAS.

YO SOY

Animado (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Desanimado (a)
Irrespetuoso	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Respetuoso (a)
Estudioso	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Perezoso (a)
Corrupto (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Recto (a)
Tolerante	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Intolerante
Agresivo (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Pacífico (a)
Feliz	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Triste
Malo (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Bondadoso (a)
Tranquilo (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Nervioso (a)
Capaz	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Incapaz
Afligido (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Despreocupado (a)
Impulsivo (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Reflexivo (a)
Inteligente	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Inepto (a)
Apático (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Dinámico (a)
Verdadero (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Falso (a)
Aburrido (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Divertido (a)
Responsable	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Irresponsable
Amargado (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Jovial
Estable	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Voluble
Inmoral	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Moral
Amable	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Grosero (a)
Conflictivo (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Conciliador (a)
Eficiente	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Ineficiente
Egoísta	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Generoso (a)
Cariñoso (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Frío (a)
Decente	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Indecente
Ansioso	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Sereno (a)
Puntual	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Impuntual

YO SOY

Democrático	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Autoritario(a)
Lento(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Rápido
Deshinibido	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Inhibido
Amigable	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Hostil
Reservado(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Expresivo(a)
Deprimido(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Contento(a)
Simpático(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Antipático
Sumiso(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Dominante
Honrado(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Deshonrado
Deseable	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Indeseable
Solitario(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Amigero(a)
Trabajador(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Flojo(a)
Fracasado(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Triunfador(a)
Miedoso(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Audaz
Tierno(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Rudo(a)
Pedante	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Sencillo(a)
Educado(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Malcriado
Melancólico(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Alegre
Cortez	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Descortez
Romántico(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Indiferente
Pasivo(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Activo(a)
Sentimental	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Insensible
Inflexible	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Flexible
Atento(a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Desatento(a)
Sociable	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Insociable
Pesimista	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Optimista

VERIFIQUE SI CONTESTO EN TODOS LOS RENGLONES. *GRACIAS.*

Escala de Locus de control

(Apéndice 1)

INSTRUCCIONES.

A continuación hay una lista de afirmaciones. Usted debe indicar en qué medida está de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas. Hay cinco respuestas posibles: 1 = completamente en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni en acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = completamente de acuerdo. Especifique su respuesta haciendo un círculo alrededor del número que mejor exprese su opinión. No hay respuestas correctas o incorrectas; hay puntos de vista diferentes. CONTESTE TODAS LAS AFIRMACIONES. Gracias.

completamente de acuerdo (5)

de acuerdo (4)

ni de acuerdo ni desacuerdo (3)

en desacuerdo (2)

completamente en desacuerdo (1)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. El problema del hambre está en manos de los poderosos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. El que yo llegue a tener éxito dependerá de la suerte que tenga..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. El caerle bien a la gente me ayuda a resolver muchos problemas..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Los precios, en general, dependen de los empresarios y no tengo influencia al respecto..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. No puedo influir en la solución del problema de la vivienda ya que depende del gobierno..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Que yo tenga un buen empleo es cuestión de suerte.... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Puedo mejorar mi vida si le caigo bien a la gente.... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Lo que me pasa es consecuencia de mis acciones..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. La paz entre los pueblos depende de los gobiernos y mi contribución al respecto es insignificante..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. El que yo llegue a tener mejores puestos en mi trabajo dependerá mucho de mi suerte..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Para conseguir muchas cosas necesito ayuda de gente que tiene poder..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. El hecho de que yo tenga pocos o muchos amigos se debe al destino..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Mi futuro dependerá de mis acciones presentes..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

completamente de acuerdo (5)
 de acuerdo (4)
 ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)
 en desacuerdo (2)
 completamente en desacuerdo (1)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 14. Puedo tener éxito en la vida si soy simpático..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Que yo tenga mucho o poco dinero es cosa del destino. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. El problema de la contaminación está en manos del gobierno y lo que yo hago no cambia nada..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. El puesto que yo ocupe en una empresa dependerá de las personas que tienen el poder..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Puedo mejorar mis condiciones de vida si tengo suerte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Que yo tenga éxito en mi empleo (ocupación) dependerá de mí..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Los problemas mundiales están en manos de los poderosos y lo que yo haga no cambia nada..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Si le caigo bien a mi jefe puedo conseguir mejores puestos en mi trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Normalmente soy capaz de defender mis intereses personales..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Mi éxito dependerá de lo agradable que soy..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Para subir en la vida necesito ayuda de gentes importantes..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Casarme con la persona adecuada es cuestión de suerte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Me va bien en la vida porque soy simpático (a)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Mi vida está determinada por mis propias acciones.... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Para resolver la mayoría de los problemas necesito ayuda de gentes importantes..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Siento que es difícil influir en lo que los políticos hacen..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Como estudiante siento (sentí) que las calificaciones dependen mucho de la suerte..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Mi éxito en el trabajo dependerá de que tan agradable sea yo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Puedo subir en la vida si tengo suerte..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

completamente de acuerdo (5)
 de acuerdo (4)
 ni de acuerdo ni en desacuerdo (3)
 en desacuerdo (2)
 completamente en desacuerdo (1)

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 33. Yo siento que la gente que tiene poder sobre mí (padres, familiares, jefes, etc.) tratan de decidir lo que sucederá en mi vida..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Mejorar mis condiciones de vida es una cuestión de esfuerzo personal..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. El éxito en el trabajo dependerá de las personas que están arriba de mí..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Si soy buena gente con mis profesores puedo mejorar mis calificaciones..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Mi país está dirigido por pocas personas en el poder y lo que yo haga no cambia nada..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. El que yo llegue a tener éxito depende de mí..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. La gente como yo tiene poca oportunidad de defender sus intereses personales cuando estos son opuestos a los de las personas que tienen el poder..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Cuando logro lo que quiero es porque he tenido suerte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. El que mejore mis condiciones de vida depende principalmente de las personas que tienen poder..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Puedo conseguir lo que quiero si agrado a los demás.. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. No tengo influencia en las decisiones que se toman respecto al destino de mi país..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Que yo tenga dinero suficiente para vivir depende de mí..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Yo siento que mi vida está controlada por gente que tiene el poder..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Cuando lucho por conseguir algo, en general lo logro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 47. No siempre es bueno para mí planear el futuro porque muchas cosas son cuestión de buena o mala suerte..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48. El hecho de que conserve mi empleo depende principalmente de mis jefes..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49. Mis calificaciones dependen de mi esfuerzo..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

completamente de acuerdo (5)
 de acuerdo (4)
 ni en acuerdo ni en desacuerdo (3)
 en desacuerdo (2)
 completamente en desacuerdo (1)

50. Mi éxito dependerá de las personas que tienen el poder.....	1	2	3	4	5
51. Muchas puertas se me abren porque tengo suerte.....	1	2	3	4	5
52. La cantidad de amigos que tengo depende de lo agradable que soy.....	1	2	3	4	5
53. Que yo consiga un buen empleo depende de mis capacidades.....	1	2	3	4	5
54. Las guerras dependen de los gobiernos y no hay mucho que yo pueda hacer al respecto.....	1	2	3	4	5
55. En la vida puedo conseguir muchas cosas si soy buena gente.....	1	2	3	4	5
56. Si tengo un accidente automovilístico ello se debe a mi mala suerte.....	1	2	3	4	5
57. Muchas puertas se me abren porque soy simpático (a)..	1	2	3	4	5
58. Que yo obtenga las cosas que quiero depende de mí....	1	2	3	4	5
59. Mi sueldo dependerá principalmente de las personas que tienen el poder económico.....	1	2	3	4	5
60. Puedo llegar a ser alguien importante si tengo suerte	1	2	3	4	5
61. La mejoría de las condiciones de vida depende de los poderosos y no tengo influencia sobre esto.....	1	2	3	4	5

Por favor, verifique si contestó todas las afirmaciones.

GRACIAS.