

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

IZTAPALAPA

CSH

AUTOCONCEPTO Y LOCUS DE CONTROL

EN NIÑOS

U. A. M. IZTAPALAPA BIBLIOTECA

INVESTIGACION QUE PARA OBTENER LA LICENCIATURA EN

PSICOLOGIA SOCIAL

PRESENTAN:

ENRIQUEZ PONCE DE LEON, S. IVONNE

GUADARRAMA TAPIA BEATRIZ

ASESOR: OCTAVIO NATERAS DOMINGUEZ

Diciembre de 1989.

094351

**AGRADECIMIENTOS:**

A nuestro asesor PROFR. OCTAVIO  
NATERAS DOMINGUEZ por su paciencia  
y conocimientos otorgados.

A MARTHA E IRELA por su apoyo y  
valiosa ayuda, sin la cual no  
hubieramos podido concluir nuestro  
trabajo.

## I N D I C E

	Páginas.
INTRODUCCION.	
1.- Proceso de atribución.....	1-4 °
2.- Locus de control.....	4-6
2.1.- Estudios realizados acerca de Locus de Control.....	6-11
3.- La atribución y el autoconcepto.....	11-12 °
3.1.- Motivación de logro y Autoconcepto.....	12-14
3.2.- Estudios realizados acerca del autoconcepto.....	14-19 °
4.- Características generales de otras variables relacionadas con el Autoconcepto y el Locus de Control.....	19
4.1.- Nivel de aspiración.....	19
4.2.- Motivación de logro.....	19
4.3.- Indefensión.....	20
5.- Desarrollo intelectual en el niño.....	20-22
6.- Etapas del desarrollo cognitivo según Piaget.....	22-26
7.- Algunos experimentos realizados con niños.....	26-30
8.- Influencia de la conducta de los padres en los niños.....	30
8.1.- Los padres y el Autoconcepto.....	30-31 °
8.2.- Autoconcepto y escolaridad.....	31 °
8.3.- Autoconcepto y posición económica.....	31 °
8.4.- Trabajo del padre y Autoconcepto.....	32

✓ 8.5.- Ausencia de los padres y el Autoconcepto..	32-33	
✓ 9.- Familia.....	33-34	o
✓ 10.- Tipificación sexual e identificación.....	34-35	o
✓ 11.- Características conductuales.....	35-36	
✓ 12.- Conciencia y normas morales.....	36-37	
13.- Metodología.....	38	
13.1.- Objetivos generales.....	38	
13.2.- Problema.....	38	
13.3.- Hipótesis general:.....	39	
13.4.- Hipótesis experimental.....	39	
13.5.- Hipótesis estadística.....	39-40	
13.6.- Definición conceptual.....	41	
13.7.- Operalización de variables.....	41-42	
13.8.- Método.....	42	
13.8.1.- Muestra.....	42	
13.8.2.- Instrumentos.....	43-45	
13.9.- Procedimiento.....	45	
13.10.- Análisis estadísticos.....	45	
14.- Resultados.....	46	
14.1.- Escala de Autoconcepto.....	46	
14.2.- Requisitos necesarios.....	47-52	
14.3.- Locus de Control.....	52-55	
14.4.- Perfil de la población.....	55-59	
15.- Discusión.....	59	

16.- Anexos. Escalas.....	60
16.1.- Cuestionario Socioeconómico.....	60-61
16.2.- Escala de locus de control.....	62-65
16.3.- Escala de Autoconcepto.....	62-68
17.- Bibliografía.....	62-72. ○

## INTRODUCCION

Cualquier individuo como ser social está inmerso, aún antes de nacer, en toda una serie de expectativas sociales que influirán en el desarrollo de su personalidad.

La familia como primer grupo social con el cual entra en contacto y donde adquiere sus primeras experiencias constituye las bases de sus relaciones sociales posteriores. Dentro de la familia comenzará a aprender a valorarse como individuo y a interactuar con el medio ambiente que lo rodea lo que le permitirá poder manejar situaciones nuevas que encontrará a lo largo de su vida.

La vida escolar es importante para seguir conformando la personalidad del niño ya que después de su casa es el lugar en donde pasa la mayor parte del tiempo, establece nuevas relaciones con otros individuos e interactúa más directamente con otras personas adultas, además de sus padres. Las nuevas situaciones con otras personas afianzarán las bases de su personalidad o se modificarán algunas de ellas y le darán nuevas pautas para seguir desarrollándose como individuo dentro del entorno social que lo rodea.

Son pocos los estudios realizados con niños mexicanos y sobre todo en lo que se refiere a dos aspectos influyen para conformar la personalidad como son el Autoconcepto y el Locus de Control. Sobre todo porque los instrumentos de medición de

dichos aspectos han sido contruidos tomando en cuenta características culturales diferentes a las nuestras y en personas adultas.

Esto nos llevo a buscar instrumentos más acordes a nuestra cultura y que hubieran sido validados con niños mexicanos.

El presente trabajo está conformado de los antecedentes teóricos que influyen en la formación de la personalidad de los niños. En la siguiente parte se hace una nueva validación de las escalas de Autoconcepto y Locus de Control elaborada por Patricia Andrade para niños mexicanos, obteniéndose resultados significativos.

1.-

## PROCESO DE ATRIBUCION

La sociedad en que vivimos está llena de cambios, presiones y desequilibrios a los que debemos enfrentarnos, por todo esto es necesario lograr un equilibrio adecuado para poder desarrollarnos en las mejores condiciones.

Para el ser humano es importante saber qué es lo que sucede en diferentes situaciones, sobre todo para saber de qué manera puede actuar de forma más eficaz, es entonces cuando en su mente se forman patrones de conducta regidos por lo vivido anteriormente, donde entra toda esa carga social que le ha sido transmitida por medio de la socialización.

El medio social, su influencia y el cambio que nosotros podamos hacer de éste van de acuerdo a los procesos: primero de cómo lo percibimos y después de cómo lo podemos modificar.

Los procesos de atribución entran en acción cuando deseamos entender el comportamiento de los otros y de uno mismo, determinar por qué ocurre y encontrar sus causas.

"Los teóricos de la atribución asumen en general que la gente actúa como los científicos, tratando constantemente de dar sentido a sus mundos, formando teorías acerca de por qué las



cosas suceden como lo hacen, las atribuciones causales son las respuestas a estas preguntas. Sirven como mediadores entre todos los estímulos que encontramos en nuestro mundo (...) y las respuestas que damos a estos estímulos" <sup>1</sup>

Todos estamos rodeados de estímulos, en ocasiones dichos estímulos son las mismas personas que nos rodean, cuando un individuo desea saber más de otra persona, puede tratar de determinar el por qué del comportamiento particular de dicha persona, a ese proceso personal se le llama atribución.

En general, es un proceso que pretende determinar las causas del comportamiento. Existen dos clases fundamentales de atribuciones:

1.-Las atribuciones reactivas que se presentan cuando vemos el comportamiento de una persona como una respuesta relativamente no consciente y a menudo involuntaria a algún estímulo interno o externo. Lo principal de esta atribución es la identificación del estímulo interno o externo que ha provocado la reacción que el individuo presenta.

2.-La otra forma de atribución ocurre cuando el individuo decide que su comportamiento tenga sentido o intención.

Debemos tener en cuenta que el comportamiento está íntimamente ligado con el funcionamiento interior del

<sup>1</sup> D.Pearlman, Psicología Social, p. 120.

sujeto.

El mayor impulso que se le ha dado al estudio de las atribuciones fue el dado por Fritz Heider, quien propone tres suposiciones fundamentales:

1.-El entendimiento adecuado del comportamiento social de las personas se apoya en la forma en que éstas perciben e informan sobre su entorno social.

2.- A las personas les gusta predecir y controlar sus ambientes.

3.- Supone que existen semejanzas básicas entre la percepción de objetos y la de personas y que el proceso de predecir el ambiente físico no varía del de predecir el ambiente social, a pesar de que éste último es menos predecible.

El hecho de que los sucesos ocurran simplemente como algo accidental incomoda al sujeto, es por esto que busca una manera de controlarlos.

Ahora bien, Heider no solo destacó el hecho de que los sujetos tiendan a ver el comportamiento de los otros como algo

causado, sino como alguna combinación de las características personales y las fuerzas ambientales.

Heider menciona que las atribuciones han sido clasificadas en tres dimensiones primarias:

A) **Internalidad:** Heider diferenci6 entre dos fuerzas, una externa y otra interna como causantes de los acontecimientos.

B) **Estabilidad:** Se refiere a lo permanente o cambiante de las causas que provocan un acontecimiento.

C) **Controlabilidad:** Aquí las causas pueden considerarse controlables si las conductas que conducen al acontecimiento están dentro de la capacidad de manipulación de los individuos e incontrolables en caso contrario.

## 2.- LOCUS DE CONTROL

Considerando lo anterior nos atrevemos a decir que el constructo locus de control es una "atribucion especial" que el individuo hace para explicar los acontecimientos y así tenemos que: { se entiende por locus la localización de la causa, la cual puede ser algo que está en la persona, como habilidad o esfuerzo (interno), o fuera de ella como la suerte o la dificultad de un problema (externo). }

La estabilidad se refiere a la naturaleza temporal de una

causa. Algunas causas, tales como: la habilidad o dificultad en una situación o tarea, permanecen invariables en el tiempo.

Otras causas, tales como: el esfuerzo o la suerte, pueden cambiar de un momento a otro. Esto significa que una causa puede ser clasificada de acuerdo a cuán estable es.

El control se relaciona con el hecho de que una persona pueda o no ser capaz de manejar o influir las causas de un evento comportamental. Por ejemplo, normalmente la habilidad es percibida como incontrolable por parte de la persona, mientras que el esfuerzo es percibido como controlable.

En base a las tres dimensiones de propiedades subyacentes a las que se atribuye el éxito o el fracaso, la mayor parte de las atribuciones de causalidad pueden ser clasificadas en un esquema de  $2 \times 2 \times 2$ : interna VS. externa, estable VS. inestable y controlable VS. incontrolable. Son estas propiedades dimensionales de las atribuciones de causalidad las que se relacionan con importantes consecuencias psicológicas que afectarán la acción futura.

La localización de una causa (locus) tiene consecuencias que determinan especialmente respuestas afectivas relacionadas con la autoestima. Por ejemplo, si un individuo fracasa en un evento laboral importante y lo atribuye a su falta de habilidad o

esfuerzo, esto tenderá a maximizar su sentimiento de incompetencia o vergüenza. Por otro lado, si el hecho es exitoso y lo atribuye a su habilidad o esfuerzo, los efectos serán un sentimiento de competencia y orgullo.

La estabilidad de una causa se relaciona fundamentalmente con la expectativa de éxito o de la ocurrencia futura de un evento dado. Esto se basa en la lógica de las relaciones causa-efecto, es decir, si la causa de un evento es susceptible al cambio se espera que el efecto también lo sea. Esto significa que si un fracaso es atribuido a causas estables esto redundará en una baja expectativa de éxito futuro.

## 2.1.- ESTUDIOS REALIZADOS ACERCA DE LOCUS DE CONTROL.

Son varias las investigaciones que han demostrado que la percepción de una situación como controlada por la suerte, el destino o el poder de otros, influye en la predicción de diferencias conductuales, en comparación con situaciones en las que el individuo siente que el reforzamiento es controlado por su propia conducta (Rotter y Mulry, 1965; Leftcourt, 1966; Feather 1966, 1967; Phares, Ritchie y Davis, 1968; Phares, 1971; Meyer, 1970).

Estos estudios muestran claramente diferencias entre individuos externos e internos en lo que respecta al valor que

otorgan a la misma recompensa, el tiempo que tardan para tomar una decisión con instrucciones de habilidad o de causalidad, la atracción por el éxito y la repulsión por el fracaso cuando se incrementa la dificultad de una tarea, la influencia del éxito o fracaso inicial en desempeños posteriores, la reducción del valor del reforzamiento y la reacción a la amenaza. Las inferencias de habilidad a partir de resultados en tareas similares han sido estudiadas por Weiner y Kukla (1970); Beckman (1970); Jones et. al., (1968).

Las diferencias concernientes a las causas de éxito y fracaso fueron estudiadas por Weiner (1971). Las diferencias individuales en necesidades de logro contrastan con disposiciones atribucionales según Weiner y Kukla (1970).

Estas diferencias conductuales están relacionadas con la forma en que los individuos enfrentan su medio ambiente considerándose que los individuos orientados internamente confiarán más en sus habilidades y sentirán que son capaces de modificar algunas situaciones del medio ambiente, en cambio, los individuos orientados externamente confiarán más en la suerte el destino o el poder de otros, y por lo tanto, sentirán que los cambios dentro de su medio ambiente son debidos a fuerzas externas a ellos.

Esta forma de reaccionar ante el medio ambiente ha sido definida por Diaz Guerrero y Castillo Vales (1981)

-investigadores mexicanos- como estilo de confrontación. Consideran que el estilo de confrontación opera en tres dimensiones, lo cual conlleva a considerar tres estilos de confrontación denominados:

- |                    |     |                  |
|--------------------|-----|------------------|
| 1.-Confrontación   | VS. | Confrontación    |
| Activa             |     | Obediente        |
|                    |     | Afiliativa       |
| 2.-Confrontación   | VS. | Confrontación    |
| Autónoma           |     | Interdependiente |
| 3.-Control interno | VS. | Control externo  |
| Pasiva             |     | Pasiva           |

En este estudio se analizaron las correlaciones entre estilos de confrontación y algunas medidas de personalidad entre ellas locus de control, encontrándose que locus de control interno correlacionaba significativa y positivamente con autoafirmación activa, control interno activo y autonomía.

Son numerosos los estudios que se han realizado acerca de la relación entre locus de control y diversas variables de personalidad, como puede apreciarse en las revisiones de Lefcourt (1966), Joe (1971) y Reynolds (1966). La mayoría de los estudios





que se han llevado a cabo son de tipo correlacional, y los resultados muestran que existen diferencias entre las características de los sujetos internos y externos.

Wolk y Ducette (1971) no reportan relación entre locus de control y motivación de logro, quizás porque esta última relación sea algo más compleja que una simple relación lineal.

Otras variables que se han estudiado son la autoestima (Fish y Karabenick, 1971) y el estilo cognitivo (Farly, Cohen y Foster, 1976; Díaz Guerrero y Castillo Vales, 1981). Se ha encontrado que ambas variables correlacionan positiva y significativamente con locus de control, o sea que, los sujetos internos tienen un nivel de autoestima mayor que los externos y desarrollan un estilo cognitivo independiente, opuesto al que desarrollan los externos que es dependiente del campo.

También se ha estudiado el locus de control como determinante de la cantidad de influencia social ejercida, encontrándose que los sujetos internos se resisten más a la influencia social que los externos (Phares, 1965).

Las investigaciones de Nisbett y Schachter, (1966), Ross, Rodin y Zimbardo (1969), Schachter y Singer (1962), Valins (1966), Lanzetta y Hannan (1969), demuestran convincentemente que en las atribuciones internas contra externas, marcadamente

influyen experiencias afectivas como la euforia, el miedo, el dolor y otros.

Por eso se postula que dentro de los contextos relacionados con el logro el afecto está determinado por atribuciones de factores internos VS. Externos.

Velázquez Carrillo y Casarín Limón (1986) realizaron un estudio de campo que tuvo por objeto medir la orientación de logro desde un enfoque multidimensional, a 408 estudiantes universitarios de ambos sexos encontrándose que las mujeres que cursan la maestría tienen mayor motivación de logro, cosa que se explica porque han tenido que superar las restricciones de su rol pasivo en la sociedad esforzándose por comprometerse en actividades donde pueden desempeñarse de la mejor manera posible. Asimismo se encontró que con la edad se adquiere mayor responsabilidad con respecto a una tarea asumida, pero los resultados demuestran que los jóvenes tienen mayor motivación de logro hacia la competencia, cosa que no sucede con los adultos, quienes giran sus logros en torno a tareas ya asumidas.

Ward (1986) comenta los resultados de la investigación de Brown et. al., quienes investigaron el locus de control entre hombres y mujeres líderes y descubrieron que los líderes blancos tienen un control más interno que los líderes negros y están más conscientes de atribuir los buenos resultados a sus capacidades

personales. También las mujeres líderes blancas es más conscientes de aceptar la responsabilidad de malos resultados, esto se presenta en mejor medida en las líderes negras. Debe tomarse un cuidado especial cuando se intenta generalizar la existencia de internalidad externalidad en diferentes poblaciones debido a que las atribuciones y las causas de éxitos y fracasos varían de cultura a cultura y de persona a persona (Triandis, 1972).

### 3.- LA ATRIBUCION Y EL AUTOCONCEPTO.

Una área importante de investigación se refiere a las atribuciones que hace el sujeto después del éxito o fracaso. Las autoatribuciones son importantes en el sentido de que debemos plantear qué objetivos vamos a seguir, qué clase de tareas emprender, etc., en una palabra tenemos la necesidad de predecir nuestras conductas y nuestro desempeño futuro. Y así como premiamos el éxito y criticamos el fracaso de otros, debemos premiar nuestro éxito y sentirnos molestos, enojados o avergonzados por nuestros fracasos. Ahora bien, lo que nosotros sentimos acerca de nuestras capacidades y esfuerzos afectan nuestra autoestima y puede afectar nuestro comportamiento en muchas situaciones.

Pero es necesario tomar en cuenta que las personas no hacen las mismas atribuciones acerca de los éxitos y fracasos de un

individuo, él lo ve de manera diferente a los demás debido a que él las considera como algo más que meras acciones acertadas o no.

Si una persona ha tenido éxitos anteriores espera seguirlos teniendo, porque siente que tiene la capacidad para lograrlo. Así pues, las personas con autoestima alta perciben más la responsabilidad del éxito en tanto que las de baja autoestima asumen menos responsabilidad en el fracaso.

Asimismo, las personas se sienten mejor después de un éxito que después de un fracaso, así si consideran su éxito como resultado de sus muchas habilidades su autoestima tenderá a subir, en cambio si consideran que el fracaso se debió a su propia falta de esfuerzo, la autoestima tenderá a bajar.

Los estudios realizados sugieren que una persona con baja autoestima tenderá a explicar sus fracasos en términos de su poca capacidad, lo cual puede verse compensado si se aplica más esfuerzo, pero aquí cabe aclarar que si el individuo se siente con poca capacidad, a pesar de hacer todos los esfuerzos posibles no logrará nada, por tanto dejará de esforzarse. También es necesario considerar que si el fracaso se atribuye a la suerte, ésta no necesariamente tendrá que influir en las ejecuciones posteriores.

### 3.1- MOTIVACION DE LOGRO Y AUTOCONCEPTO.

Un modelo atribucional de motivación de logro ha sido formulado en la percepción de causas de éxito y fracaso, éstas son identificadas como habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte. Estos elementos, a su vez, están comprimidos dentro de dos dimensiones causales:

locus de control (interno externo)

y

estabilidad (estable variable)

Estas dimensiones influyen, respectivamente, en las reacciones afectivas para el éxito y el fracaso y cambian la probabilidad de éxito siguiendo los resultados de logro.

Los individuos difieren en nivel de necesidades de logro y difieren en sus disposiciones para colocar la causa a esos factores atribucionales. Las personas con alta motivación de logro atribuyen el fracaso a la falta de esfuerzo. Y las personas bajas en motivación de logro relativamente atribuyen el éxito a factores externos y el fracaso a la falta de habilidad.

La teoría de la atribución no es concebida para la solución de todos los problemas en el estudio de la motivación y no se sostiene que sea la única aproximación cognitiva posible, es una dirección razonable hacia la formulación de una teoría de la motivación en la que se piensa que está sistemáticamente relacionada a la acción. Porque hay una estructura en acción y

una estructura en pensamiento, la especificación de la relación entre "la estructura en acción y la estructura en pensamiento" es; la meta del modelo de la atribución cognitiva.

Se ha mencionado que las formas de externalidad tienen una relación negativa con diversos aspectos de la autoestima, en cambio las formas que se pueden clasificar como internas tienen una relación positiva con diversos aspectos de la autoestima e incluso con motivación de logro.

Por lo que podríamos decir que los individuos con un locus de control interno tienen una mayor autoestima que los individuos con un locus de control externo.

Esto es, que la alta autoestima y la baja autoestima están relacionadas con el locus de control tanto interno como externo, pero a pesar de que intervienen ambas dimensiones, la alta autoestima está más relacionada con un locus de control externo.

### 3.2.- ESTUDIOS REALIZADOS ACERCA DEL AUTOCONCEPTO

Ahora bien, la autoestima se encuentra significativamente relacionada con la satisfacción y el funcionamiento personal eficiente (Wylie, 1961). Se ha observado, por ejemplo, que las personas que buscan ayuda psicológica, con frecuencia se aquejan o se dan cuenta que sufren sentimientos de inferioridad y desvalorización (Wylie, 1961).

Estas personas se ven a sí mismas como inferiores y desesperanzadas, incapaces de mejorar su situación y carentes de los recursos internos para tolerar o reducir la ansiedad surgida de los eventos cotidianos y la tensión psicológica (strees) que éstos producen (Roger y Dymond, 1954).

Los psicólogos clínicos observan que las personas inseguras respecto a su valor, no pueden dar ni recibir amor, aparentemente debido al temor surgido al explorar sus defectos en la intimidad y el pensar que pueden ser rechazadas por los demás (Fromm, 1939).

Los estudios clínicos demuestran repetidamente que los fracasos y otras condiciones que producen la exposición de los defectos personales son, posiblemente, la causa principal de angustia, lo que está siendo amenazado es la autoestima de la persona, porque la angustia y la autoestima se encuentran muy relacionadas.

Los estudios experimentales indican que una persona con autoestima baja es más susceptible a las presiones para conformarse (Janis, 1954), y es menos capaz de percibir estímulos amenazantes, y que una persona con alta autoestima mantiene una imagen más o menos constante al respecto de sus capacidades e individualidad como persona y en la medida en que el sujeto

percibe como menos constantes sus habilidades, se conforma más a las normas de un grupo (Misra, 1970).

Los estudios sobre las personas creativas manifiestan que éstas obtienen altos puntajes en autoestima (Crutchfield, 1961); se ha observado también que son más capaces de adoptar un papel activo en los grupos sociales y son más capaces para expresar sus puntos de vista de manera frecuente y eficiente (Coopersmith, 1967).

Las personas con alta autoestima se acercan a las tareas y a las personas con la expectativa de que tendrán éxito y serán bien recibidas; confían en sus percepciones y juicios y creen que sus esfuerzos los llevarán a soluciones favorables; aceptan sus propias opiniones, creen y confían en sus reacciones y conclusiones; llevan al individuo a una mayor independencia social, a una mayor creatividad y a acciones sociales más acertivas y vigorosas, presentan sus ideas de manera directa y total. Mientras que las personas con autoestima baja desconfían de sí mismas y se cuidan de no expresar ideas poco comunes o populares, no llevan a cabo acciones que llamen la atención de los demás, dando como resultado, una mórbida preocupación acerca de sus problemas, y por lo tanto la inhibición del intercambio social, disminuyendo las posibilidades de establecer relaciones amistosas.



Se ha señalado también que una actitud negativa hacia el self, que refleje la convicción del individuo de que es débil e inferior, lo puede llevar a concluir que no vale la pena manifestar sus opiniones, ya que no puede afectar el curso de acción de un grupo. La expectativa de éxito o de experiencias favorables dan como resultado una actitud confiada, pero la de fracaso y rechazo, puede dar como resultado un estado de aprehensión angustia y falta de persistencia (Siipola, 1935).

Heider (1958) fue el primero en reconocer que los observadores protegen su autoestima al idear excusas para acontecimientos que desean ignorar (¿Cómo podría explicar alguien los éxitos de aquellos a quienes detesta?).

Gómez (1981) realiza un estudio donde relaciona la variable autoestima con las expectativas de éxito y fracaso de los individuos con respecto a una tarea. Encontró que los individuos que obtuvieron altos puntajes en autoestima, también esperaban tener éxito en la tarea que realizarían, mientras que los sujetos con baja autoestima anticipaban fracaso en la misma tarea.

Los sujetos que anticipaban su propio éxito o fracaso también esperaban que los otros, sus compañeros de grupo se formarían las mismas expectativas en relación a ellos.

Los seres humanos se forman expectativas de los otros, a mayor interacción entre los individuos, más certeras serán las expectativas. Además confirmaba la hipótesis de que se produciría un cambio mayor en el comportamiento de un sujeto con baja autoestima si se modifica su medio ambiente.

No es suficiente que a un individuo se le persuada al cambio o, aún más, que se le enseñen patrones nuevos de comportamiento, si no se modifica también su medio ambiente y en general su entorno social.

Eder, Gerlach y Perlmutter (1987) hicieron un estudio acerca de los componentes generales del autoconcepto, relacionándolos con la memoria, dicho estudio se llevó a cabo con niños y con adultos. Investigaron el papel que juega el desarrollo de la memoria en los conceptos de sí mismo, tanto en niños como en adultos, tomando especial interés en la presencia de conductas y rasgos del sí mismo. Encontraron que las conductas generales así como los rasgos generales, se presentan en individuos con mayor edad (adultos) los rasgos y conductas específicas se presentan más frecuentemente en los niños.

En adolescentes se ha estudiado el modelo de autopercepción en competencias escolares. Encontrando que el autoconcepto difiere en una situación de competencia escolar (Cauce, 1987).

Según lo revisado anteriormente podemos observar que el locus de control y el autoconcepto no son procesos aislados sino que en ellos intervienen características de otros procesos que ayudan a su explicación.

A continuación se presenta de una manera esquemática y general otras de las variables que intervienen en el locus de control y el autoconcepto.

4.-CARACTERISTICAS GENERALES DE OTRAS VARIABLES  
RELACIONADAS CON EL AUTOCONCEPTO Y EL LOCUS DE CONTROL.

4.1.-NIVEL DE ASPIRACION

- Incentivos: metas difíciles de cumplir.
- Implica la ejecución de tareas.
- Éxito y fracasos anteriores (historia del individuo).
- Los resultados que otros han obtenido en la realización de la tarea.
- Se relaciona con las habilidades.
- Aumenta después del éxito y disminuye después del fracaso.

4.2.- MOTIVACION DE LOGRO

- Es el resultado de dos factores principales: la situación y la fuerza perdurable del motivo en la personalidad.
- El motivo que impulsa al hombre al éxito tratando de evitar el fracaso.
- Implica la intervención de experiencias anteriores.
- Tarea difícil menor probabilidad de éxito mayor incentivo para realizarla.
- Tarea fácil mayor probabilidad de éxito y menor incentivo para realizarla.

#### 4.3.- INDEFENSION

- Incapacidad aprendida, sentimiento de pérdida de control sobre el medio ambiente.
- No hay control de la situación.
- Conduce a déficit cognoscitivos, motivacionales y emocionales.
- Causa ansiedad o depresión.

	LOCUS DE CONTROL	AUTOCONCEPTO
NIVEL DE ASPIRACION	*	*
MOTIVACION DE LOGRO	.	*
INDEFENSION	*	.

Consideramos que estas tres variables intervienen tanto en el locus de control como en el autoconcepto sin embargo hay características de la motivación de logro que ayudarían a explicar mejor el autoconcepto, en tanto que hay características de la indefensión que ayudarían a explicar mejor el locus de control.

#### 5.- DESARROLLO INTELECTUAL EN EL NIÑO

Durante los años de la niñez intermedia, (considerada como la etapa escolar aproximadamente de 6 a 11 años) el niño sigue desarrollándose físicamente, y sus capacidades cognoscitivas cambian notablemente, se vuelven más complejas y más diferenciadas, la escuela y el contacto con niños de su edad y con adultos que no son sus padres amplían sus horizontes

intelectuales y sociales, le ofrecen nuevos retos, problemas y oportunidades de crecimiento personal y social. A consecuencia de la continua interacción entre el niño y su ambiente, que se va ampliando, la personalidad del niño durante estos años se vuelve más rica.

El término congnición designa la interpretación de acontecimientos sensoriales, la comprensión de palabras y de signos, la capacidad de manipular estos símbolos al pensar, al razonar y al solucionar problemas, y la adquisición de creencias acerca del ambiente. La actividad cognoscitiva está constituida por los procesos activos de la percepción, la memoria, la generación de ideas, la evaluación, el razonamiento y la libre asociación. Estos 6 procesos cognoscitivos implican algunas unidades cognoscitivas que se manipulan al pensar.

Las principales unidades cognoscitivas son las imágenes, los símbolos, los conceptos y las reglas.

**IMAGENES.** Representaciones mentales.

**SÍMBOLOS.** Son letras, números, dibujos y palabras que representan objetos. Los símbolos son asociaciones simples que el niño establece con un estímulo.

**CONCEPTOS.** Se constituyen con símbolos y son nombres de un

grupo de acontecimientos, de objetos o de experiencias que comparten un conjunto común de características.

## 6.-ETAPAS DEL DESARROLLO COGNITIVO, SEGUN PIAGET.

Según Piaget, hay 4 etapas o periodos principales de inteligencia.

### A) Etapa sensoriomotora. 0 - 18 meses.

Abarca el tiempo anterior a la adquisición del lenguaje por el niño.

Piaget cree que la inteligencia del infante se manifiesta en sus acciones. Cuando el niño de 1 año tiene un juguete que esta sobre una manta lejos de él, tira de la manta para coger el objeto. Para Piaget eso es un acto de inteligencia. El niño usó la manta para alcanzar una meta. Piaget no llama a este acto operación, sino que le da el nombre de esquema de acción. Es una respuesta generalizada que puede utilizarse para resolver toda una variedad de problemas.

El niño puede chupar, pegar, golpear y sacudir y cuando se le presente un juguete nuevo realizará característicamente una de estas respuestas. El acto de sacudir un juguete nuevo, que el niño nunca ha visto, es un ejemplo del concepto de asimilación de Piaget, que es uno de los principios dinámicos fundamentales de

la teoría de Piaget.

**LA ASIMILACION.** Es la incorporación de un objeto o de un estímulo nuevo a esquemas existentes. El proceso opuesto al de asimilación es el de acomodación.

**ACOMODACION.** Es la tendencia a ajustarse, es decir, a acomodarse, a un objeto nuevo, a cambiar los propios esquemas de acción para que embonen con el nuevo objeto.

El desarrollo mental, para Piaget, es la solución a la tensión entre la asimilación y la acomodación, del conflicto entre usar respuestas viejas para situaciones nuevas y adquirir (o cambiar) respuestas viejas para enfrentarse a nuevas situaciones. El desarrollo intelectual es la adaptación a situaciones nuevas.

**B) Etapa preoperacional. 18 meses hasta 7 años.**

El niño de la etapa preoperacional posee un lenguaje y los significados de los objetos y de los acontecimientos se manipulan, un esquema consiste ahora en una unidad simbólica.

Esta capacidad de tratar a los objetos como símbolos de otras cosas es una característica esencial de la etapa preoperacional.

Piaget no cree que el niño de 2 a 3 años que reúne un grupo

de formas semejantes esté efectuando una categorización o clasificación porque según Piaget el niño no tiene una representación mental de un conjunto de categorías, no tiene conciencia de ninguna característica definidora que una a todos los miembros de una clase.

#### Características de esta etapa.

- No tiene representación mental de una serie de acciones.
- Falta de la operación de CONSERVACION. La noción de que los líquidos y los sólidos pueden cambiar de forma, sin modificar su volumen o su masa, se manifiesta únicamente cuando el niño llega a la etapa de operaciones concretas.
- No comprende los términos de relación, como los de más obscuro, más ancho, más grande y tiende a pensar en términos absolutos.
- Inclusión en clase. No puede razonar simultáneamente acerca de la parte del todo y del todo.
- Clasificación. No puede ordenar objetos de acuerdo a alguna dimensión cuantificada, como la del



peso o el tamaño en un escala ordinal.

C) Etapa de operaciones concretas. 7 - 12 años. ✓

Adquiere un conjunto de reglas que no poseía antes. Cree que tanto la longitud como la masa, el peso, el número, permanecen constantes a pesar de una modificación superficial en su aspecto externo.

Es capaz de producir la imagen mental de una serie de acciones y se da cuenta de que los conceptos de relación se refieren a la relación entre 2 o más objetos. Finalmente, puede razonar acerca del todo y sus partes simultáneamente y puede ordenar objetos a lo largo de una dimensión de cantidad.

D) Operaciones formales. 12 años en adelante.

El adolescente es capaz de pensar en todas las maneras posibles de solución de un problema particular y en las formas posibles que una variable podría cobrar.

Su pensamiento es deductivo.

Organiza sus operaciones en operaciones de orden superior y busca la manera de utilizar reglas abstractas para resolver una clase de problema.

El pensamiento formal es una orientación generalizada hacia la solución de problemas. El fundamento de esta orientación es la tendencia a aislar los elementos de un problema y explorar

todas las hipótesis de solución posibles. El pensamiento es racional y sistemático. Además el adolescente parece reflexionar en las reglas que posee y tienen conciencia de sus propios pensamientos, conciencia de lo que sabe.

## 7.-ALGUNOS EXPERIMENTOS REALIZADOS CON NIÑOS.

### Motivación de logro y coeficiente intelectual.

La puntuación del CI de un niño está relacionado con el deseo de mejorar su conocimiento y sus destrezas en la solución de problemas, las experiencias familiares que ayudan al desarrollo de este motivo deben dar lugar a puntuaciones de CI elevadas, a mejores calificaciones y a una motivación más fuerte de dominio intelectual.

Experimento. El papel del padre en el desarrollo de la motivación de logro.

Un grupo de 40 niños de edades entre 9 y 11 años, se dividió en 2 secciones: Una en la que los niños habían contado muchos relatos de logro y otra en la que los niños habían contado pocos relatos de logro. El investigador visitó el hogar de cada uno de los niños y les pidió que ejecutasen algunas tareas de problemas mientras los observaban los padres. Los niños que contaron muchos relatos de logro ejecutaron las tareas más eficientemente que los otros.

Los datos indican que los niños que tuvieron una baja motivación de logro experimentaron grados mayores de rechazo por parte de ambos padres, que los niños que tenían una elevada motivación de logro.

Algunos de los factores que influyen en el Autoconcepto son:

-Motivos. Si el niño cree que llegar a dominar una tarea intelectual le ayudará a obtener una meta deseada, se esforzará por llegar a dominarla. En general la mayoría de los niños posee un fuerte deseo de reconocimiento, afecto y aprobación por parte de los adultos, de dominio entre sus semejantes, de hostilidad, poder y competencia. Si el niño cree que al esforzarse en la realización de las tareas intelectuales obtendrá uno o más de estos fines, lo hará. Algunos ambientes le enseñan al niño que la obtención de destrezas atléticas le darán acceso al poder; otros le enseñan que el realizar labores intelectuales le permitirá alcanzar la misma meta.

La conducta específica que el niño elija para dar satisfacción a sus motivos es función, evidentemente, de los valores propios de la familia y del entorno social en que esta se desarrolla. Cuanto mayor sea el hincapié que los padres hagan en la destreza intelectual, en actividades deportivas, etc., tanto más fuerte será la motivación del niño para desarrollarlas.

El niño desarrolla un motivo para conservar y aumentar su

semejanza con modelos deseados, estos modelos generalmente son sus padres, hermanos u alguna otra persona que esté cerca de él por lo que si estos modelos no le dan el apoyo y la confianza suficiente su motivación será pobre e influirá en que el adquiera una baja motivación de logro.

-Expectativas. La expectativa de éxito en la ejecución de tareas intelectuales es un segundo factor que controla la calidad de la ejecución en los test de CI en las pruebas escolares. Cuando el niño se acerca al tercer año de la primaria, se vuelve más consciente de su capacidad para ejecutar algunas tareas o resolver algunos problemas. Trata de evitar los sentimientos desagradables que acompañan al fracaso en la ejecución de una tarea.

La presencia de un padre excesivamente competente podrá dar lugar a que el niño espere fracasar si no puede identificarse con el padre.

-Ansiedad. La ansiedad suele presentarse en dos circunstancias: cuando la expectativa de éxito o fracaso es mediana y cuando la motivación es elevada, pero la expectativa es baja. Cuando hay discrepancia entre una meta apreciada y la expectativa de alcanzarla probablemente se generará ansiedad.

La relación más importante es la que liga la expectativa de éxito con la motivación para dominar la ejecución de una tarea.

Si la expectativa de éxito es baja, la fuerza del motivo a menudo se debilita; si es elevada, la fuerza motivacional puede cambiar.

La expectativa de éxito, la motivación y la calidad de la ejecución están relacionadas entre sí. Así por ejemplo en un estudio, a niños de edades entre 7 y 9 años se les pidió que dijese si creían que podrían resolver tareas de laberintos y de memoria y después fueron observados en una situación en la que se registró el tiempo que jugó el niño con los acertijos y los juegos. Los niños que dijeron que eran capaces de resolver problemas difíciles (elevada expectativa de éxito) se acercaron más a los materiales intelectuales. Por lo tanto existe una relación consistente, positiva, entre las expectativas que tiene un niño de obtener buenas calificaciones y las calificaciones que realmente obtiene. Sin embargo las expectativas de las niñas son consistentemente más bajas que las de los niños a pesar de puntuaciones de CI iguales y de calificaciones equivalentes. Probablemente los niños sienten que deben manifestar una expectativa de éxito, en la realización de tareas intelectuales, más elevada que las niñas, puesto que ser competente es un papel más propio (culturalmente) del sexo masculino que del sexo femenino.

## 8.- INFLUENCIA DE LA CONDUCTA DE LOS PADRES EN LOS NIÑOS.

La conducta de los padres no es unidimensional; por lo que la respuesta del niño no dependerá simplemente de un aspecto de la conducta y de la personalidad de los padres, sino del efecto combinado de muchos aspectos tales como su tipo de educación, sus valores, grupo social al que pertenecen. Por otro lado, un buen concepto de sí mismo (autoestima) es esencial para la felicidad y el desarrollo personal; en el concepto que el niño tiene de sí mismo influye la manera en que sus compañeros y sus maestros responden a él, la manera en que sus padres lo tratan es lo que tiene más importancia respecto a la determinación de la imagen que de sí mismos se hace.

### 8.1.- LOS PADRES Y EL AUTOCONCEPTO.

En general los niños que tienen una alta autoestima suelen tener padres que también se tuvieron en alto aprecio, que tendieron a ser más estables emocionalmente, más confiados en sus propios recursos, más eficaces en sus actitudes y acciones respecto del cuidado de sus hijos.

Coopersmith (1967), encontró una relación entre la autoestima de las madres y la de sus hijos. Observó que las madres de sujetos con autoestima alta, tienden a clasificarse a sí mismas alto en autoestima y son emocionalmente más estables que las madres de sujetos de autoestima baja.

Concluyó que los niños con alta autoestima procedían de ambientes con niveles de exigencia claros y explícitos, mientras que los de baja autoestima no tenían tales niveles.

También se han realizado investigaciones con niños relacionando antecedentes familiares y locus de control; es decir, antecedentes familiares que intervienen en la formación del locus de control de los niños, tomando en cuenta algunas conductas significativas del padre y de la madre hacia el niño (Andrade, 1984).

#### **8.2.- AUTOCONCEPTO Y ESCOLARIDAD.**

El buen concepto de sí mismo está relacionado positivamente con las realizaciones de carácter académico, un mal concepto tiene relación con problemas de aprendizaje y de progreso escolar.

#### **8.3.- AUTOCONCEPTO Y POSICION ECONOMICA.**

En el estudio de Coopersmith (Coopersmith, 1967.), que también ha abarcado las áreas antes mencionadas, y de otros (Rosenberg, 1965.) se han encontrado relaciones positivas, pero modestas, entre el grado de aprecio de sí mismo que tiene el niño y su posición socioeconómica, siendo los niños de mejor posición económica los que suelen poseer un mejor concepto de sí mismos.

Esto puede ser explicado según Mussen por las discrepancias entre los rasgos propios de su clase social adquiridos por el

niño, y los rasgos que son más apreciados en la sociedad en general. Si la combinación particular de rasgos que un niño posee es altamente apreciada y recompensada por su cultura, el aprecio que tenga de sí mismo se elevará. Por otra parte, si el niño posee rasgos que serían apreciados positivamente en alguna otra cultura, pero no en la suya, el concepto propio que tenga podrá ser afectado por ello. Así lo que es válido para una cultura no lo es para otra, dependiendo de la ideología y desarrollo de cada una.

#### 8.4.- TRABAJO DEL PADRE Y AUTOCONCEPTO.

La historia del trabajo de un padre parece estar relacionada también con la idea que de sí mismo se hace el hijo. Los niños que tenían un mal concepto propio solieron tener padres que no tenían empleo durante periodos prolongados pero el que la madre no tenga empleo no pareció ejercer efectos negativos en el aprecio que se tenían los niños (Coopersmith, 1967.).

#### 8.5.- AUSENCIA DE LOS PADRES Y EL AUTOCONCEPTO.

¿Qué influencias ejerce la ausencia prolongada de cualquiera de los padres en el desarrollo y el ajuste de la personalidad del niño? En los delincuentes o en los niños que padecen trastornos emocionales es más frecuente encontrar como antecedente un hogar desecho que en los niños que no tienen este problema (Andreas, 1966; Bach, 1946.)

Según otras investigaciones realizadas acerca de este tipo



de problemática parece que el modelo para la identificación y las funciones de control proporcionados por el padre del mismo sexo tuvieron más importancia para la previsión de estos problemas que cualquier otro aspecto de la relación del niño con un padre del sexo opuesto.

#### 9.- FAMILIA.

Aunque el ambiente extrafamiliar ejerce una poderosa influencia en los motivos y conductas de niños de edad escolar, las actitudes y el ambiente familiar siguen teniendo una importancia capital. Los modelos que los padres presentan al niño, y las normas de recompensa y castigos que establecen, están determinadas, en gran medida, por dos conjuntos de factores: las personalidades propias de los padres y los valores de la clase social a la que pertenece la familia.

Por otro lado las relaciones del niño con sus hermanos, si los tiene, pueden ejercer también alguna influencia en el desarrollo de su personalidad. En sus relaciones con ellos, puede aprender normas de lealtad, ayuda mutua y protección; o de conflictos, dominio y competencia, y éstas pueden generalizarse a otras relaciones sociales.

El número de hermanos que un niño tiene y su relación con ellos constituye un importante aspecto de la situación de aprendizaje del niño y, por consiguiente, puede afectar fuertemente a lo que el niño aprende en el hogar y la manera en que lo aprende.

La influencia psicológica de los hermanos en el desarrollo del niño se ejerce con mayor fuerza, cuando el niño tiene de 3 a 9 años de edad.

#### 10.- TIPIFICACION SEXUAL E IDENTIFICACION.

A medida que el niño va aumentando de edad, se espera que haya más adopción del papel propio de su sexo, es decir, "masculino", "femenino".

Las exigencias que hace la sociedad para que vaya adoptando gradualmente estos papeles tienden a interiorizarse como normas que el niño se fija a sí mismo. El éxito que tenga en el cumplimiento de estas demandas externas o internas influirá tanto en el grado en que su conducta será recompensada por la sociedad como en la imagen que de sí mismo tenga y la confianza que posea en sí mismo. En algunos casos, los motivos, actitudes y conductas propios de su sexo, adquiridos a través de la identificación con los padres y del reforzamiento directo de conductas específicas, se fortalecerán y ampliarán gracias a las experiencias con otros adultos y con sus compañeros. Todo esto aunado a que el niño haya alcanzado una etapa de desarrollo cognoscitivo en la cual es posible la categorización por género, como ocurre en el caso del niño de edad escolar, y puede entonces

seguir desarrollando percepciones cada vez más diferenciadas de las características ligadas a los conceptos de femenino y masculino.

En lo que respecta a lo físico es interesante señalar que las diferencias de anatomía sexual, en las que la sociedad funda las distinciones de masculino o femenino, sólo poco a poco pasan a formar parte, del concepto que el niño tiene de la identidad sexual (Katcher, 1955.)

#### 11.- CARACTERISTICAS CONDUCTUALES.

Aunque tal vez no estén claramente definidas como los atributos físicos, las características conductuales están sujetas también a tipificación sexual. Como señala Mischel, (Mischel, 1966) dos de las pautas conductuales tipificadas sexualmente como más amplias, y más estudiadas son las de agresión y la de dependencia.

Característicamente, se espera que los muchachos sean fuertes, valerosos, ambiciosos. En cambio se espera que las muchachas sean sociables, que tengan buenos modales, y que inhiban la agresión de cualquier tipo. A través de diversos estudios se ha encontrado que esta expectativa se cumple inclusive en niños relativamente pequeños y que la conducta agresiva es más frecuente en los niños que en las niñas (Bandura, 1962; Dave, 1934).

Una segunda y amplia clase de conducta tipificada sexualmente "abarca al trío correlacionado de la dependencia, la

pasividad y el conformismo".

Aunque los datos no son tan claros como en el caso de la agresión, una mayoría de estudios menciona que este trío de características es más común en los individuos de sexo femenino que en los de sexo masculino, especialmente a edades más avanzadas.

Estos descubrimientos parecen razonables en vista de que las conductas dependientes tienden a ser menos recompensadas en los varones y las conductas físicamente agresivas tienden a ser menos recompensadas en las mujeres.

En resumen, la identificación con los padres y con otros modelos adultos; la adquisición de destrezas y experiencias conforme al tipo sexual, influyen en la determinación del grado en que un individuo se representará así mismo como masculino o femenino.

## 12.- CONCIENCIA Y NORMAS MORALES.

El desarrollo temprano de la conciencia del niño tiende a ser errático, a estar limitado a prohibiciones de conductas específicas y a estar fundado en sanciones externas, y no tanto en internas.

Gradualmente, a partir aproximadamente de los 4 años, la conciencia, comienza a estar menos limitada a conductas específicas y a guardar relación con el desarrollo de normas

abstractas más generalizadas; está menos determinada por el descontento y los atractivos externos y más por las sanciones internas y comienza a comprender no sólo el respeto de prohibiciones, sino también la realización de lo que se debe hacer.

Según los estudios realizados por Piaget al respecto, concluyó que "hay 3 grandes periodos en el desarrollo del sentido de la justicia en el niño. Un periodo que dura hasta la edad de 7 a 8 años durante el cual la justicia está subordinada a la autoridad de los adultos. Otro comprendido entre los 8 y los 11 años y que es el de un igualitarismo progresivo; y finalmente un periodo que se establece a los 11-12 años y durante el cual la justicia se ve influida por consideraciones de igualdad.

Las normas de los propios padres y la naturaleza de las relaciones con los hijos desempeñan un papel fundamental para determinar si la conciencia de un niño será deficiente, normal o excesivamente estricta. El padre cuya propia conciencia es muy deficiente o muy excesiva será un mal modelo para el desarrollo de un superego normal en el niño. Se piensa que un desarrollo óptimo del superego en el niño se facilita cuando:

-La conciencia y las normas morales de los padres son maduras y razonables, y no excesivamente rígidas, ásperas e inflexibles.

-Cuando la adopción de las normas de los padres está fundada en una identificación positiva del niño con ellos.

**13.1.- OBJETIVOS GENERALES.**

Los objetivos del presente estudio son:

1.- Probar la validez y confiabilidad de las escalas utilizadas en el estudio (autoconcepto y locus de control, ver anexos).

2.- Averiguar si existe relación de dependencia entre locus de control y el autoconcepto en niños.

3.- Averiguar si existen diferencias significativas por sexo y escolaridad en el autoconcepto y en el locus de control de los niños.

**13.2.- PROBLEMA.**

1.- Verificar si las escalas utilizadas en este estudio "de autoconcepto y locus de control", con sujetos de 10 a 14 años de edad son lo suficientemente consistentes para ser aplicadas en sujetos de las mismas características.

→ 2.- Conocer si existe relación de dependencia entre el autoconcepto y el locus de control de los niños.

3.- Conocer si existen diferencias significativas por sexo, en el autoconcepto y locus de control de los niños.

4.- Conocer si existen diferencias significativas por escolaridad en el autoconcepto y locus de control de los niños.

### 13.3.- HIPOTESIS GENERAL

Las escalas utilizadas en el estudio son lo suficientemente válidas y confiables.

Suponemos que existen diferencias significativas por sexo, en el autoconcepto y locus de control de los niños.

Suponemos que existen diferencias significativas por escolaridad en el autoconcepto y locus de control de los niños.

### 13.4.- HIPOTESIS ESPECIFICAS.

1.-La escala de locus de control es válida y confiable.

2.-La escala de autoconcepto es válida y confiable.

3.-Hay diferencias significativas por sexo en el locus de control de los niños.

4.-Hay diferencias significativas por sexo en el autoconcepto de los niños.

5.-Hay diferencias significativas por escolaridad en el locus de control de los niños.

6.-Hay diferencias significativas por escolaridad en el autoconcepto de los niños.

### 13.5 - HIPOTESIS ESTADISTICAS.

HO 1. La escala de locus de control no es válida.

HA 1. La escala de locus de control si es válida.

HO 2. La escala de locus de control no es confiable.

- HA 2. La escala de locus de control si es confiable.
- HO 3. La escala de autoconcepto no es válida.
- HA 3. La escala de autoconcepto si es válida.
- HO 4. La escala de autoconcepto no es confiable.
- HA 4. La escala de autoconcepto si es confiable.
- HO 5. No existe relación entre el locus de control y el autoconcepto.
- HA 5. Si existe relación entre el locus de control y el autoconcepto.
- HO 6. No hay diferencias significativas por sexo en el locus de control.
- HA 6. Si hay diferencias significativas por sexo en el locus de control.
- HO 7. No hay diferencias significativas por sexo en el autoconcepto.
- HA 7. Si hay diferencias significativas por sexo en el autoconcepto.
- HO 8. No hay diferencias significativas por escolaridad en el locus de control.
- HA 8. Si hay diferencias significativas por escolaridad en el locus de control.
- HO 9. No hay diferencias significativas por escolaridad en el autoconcepto.
- HA 9. Si hay diferencias significativas por escolaridad en el autoconcepto.



### 13.6- CONCEPTUALIZACION DE VARIABLES.

Variable Independiente. AUTOCONCEPTO.

Autoconcepto. Actitud valorativa hacia uno mismo; consideración negativa o positiva de sí mismo. Estos juicios evaluativos se fan formando a través de procesos de asimilación y reflexión, por medio de los cuales los niños interiorizan las opiniones de las personas socialmente importantes para ellos.

Variable Dependiente. LOCUS DE CONTROL.

Locus de Control. Localización de la causa, la cual puede ser algo que está en la persona, como la habilidad y el esfuerzo, o fuera de ella como la suerte. Esto significa que las causas de los acontecimientos son percibidas como internas o externas; esta perspectiva dicótoma representa una simplificación ya que investigaciones posteriores (Andrade, 1984; La Rosa, 1984.) demuestran que el constructo locus de control es multidimensional.

Otras Variables: Sexo, escolaridad.

### 13.7.- OPERACIONALIZACION DE VARIABLES.

V. Independiente. Autoconcepto, los puntajes obtenidos en una escala de tipo diferencial semántico, que mide autoconcepto en niños.

V. Dependiente. Locus de control, los puntajes obtenidos en

una escala de locus de control, con formato dicotómico de respuesta si - no que mide el locus de control en niños.

Otras variables:

Sexo. Definido por la respuesta seleccionada por los sujetos de entre las opciones (1) masculino, (2) femenino, proporcionadas en el cuestionario socioeconómico.

Escolaridad. Definida por la respuesta de los sujetos al reactivo del cuestionario socioeconómico "grado".

### 13.8.- METODO.

13.8.1.- MUESTRA: Se realizó un muestreo por cuotas.

Se utilizó una muestra de 220 niños y niñas de educación primaria y secundaria.

	NIÑAS	NIÑOS
5o Primaria	31	27
6o Primaria	22	30
2o Secundaria	56	54
Total	109	111

La población estuvo configurada de sujetos de clase baja y se llevó a cabo en las colonias de:

- a) Sta. Martha.
- b) Agrícola oriental.
- c) Ramos Millán.

En Sta. Martha se utilizó a un grupo de quinto año de primaria del turno vespertino y a dos de sexto año de primaria del turno matutino.

En la Agrícola Oriental se utilizó a tres grupos de segundo de secundaria del turno matutino.

En la Ramos Millán se utilizó a un grupo de quinto año de primaria del turno matutino.

### 13.8.2.- INSTRUMENTOS.

1.-Para autoconcepto; se utilizó un cuestionario de diferencial semántico de 6 sub-escalas:

SUB-ESCALAS	NO.DE ITEMS
Yo físicamente soy	1
Yo como hijo soy	8
Yo emocionalmente soy	7
Yo como estudiante soy	9
Yo con mis amigos soy	7
Yo moralmente soy	8

Todas estas sub-escalas están calificadas en una escala de intervalo que va de 1 a 5 donde: 1=muy bueno, 2=poco bueno, 3=ni bueno ni malo, 4=poco malo, 5=muy malo.

La validez y confiabilidad de dicha escala fue realizada por Patricia Andrade, por medio de un análisis factorial para cada subescala y la consistencia interna de cada factor se obtuvo a través del Alpha de Cronbach. La escala fue construida para niños de 5° y 6° de Primaria. La escala es un instrumento de medición multidimensional.

### Escala de Locus de Control.

Para locus de control: se utilizó un cuestionario autoaplicable de 44 items, el cual lo calificaron en una escala ordinal que va de 1 a 2 donde: 1 = si, 2 = no.

Elaborada por Patricia Andrade, tomando como base la escala de Nowicki y Strickland, se validó con niños de 5o y 6o de primaria. Asimismo se modificó la escala elaborada por Díaz Loving y Andrade, que consta de 23 items con respuestas dicótomas (SI - NO), la cual contiene tres dimensiones: instrumentalidad, afectividad y fatalismo.

**Instrumentalidad:** Se refiere a situaciones familiares o filiales en las que el niño puede conseguir algo si es bueno, es decir modifica su medio ambiente a través de sus relaciones afectivas con quienes lo rodean.

**Fatalismo:** Describe situaciones en las que el niño considera que no puede hacer nada para controlar las diferentes situaciones, ya que cree que la vida está determinada. Para aumentar la confiabilidad de la escala se tuvieron que añadir items que miden las tres dimensiones anteriores. Su validez se hizo a través de un análisis factorial y la confiabilidad por medio del Alpha de Cronbach.

**Afectividad:**

**Cuestionario socioeconómico autoaplicable.**

El orden de presentación de las escalas de autoconcepto y

locus de control fue en la mitad de los casos:

1.- Autoconcepto.

2.- Locus de control.

Y en la otra mitad:

1.- Locus de control.

2.- Autoconcepto.

El cuestionario socioeconómico se presentó, invariablemente, al final.

### 13.9.- PROCEDIMIENTO.

Los instrumentos fueron aplicados por grupos durante las actividades escolares. Se les indicó a los sujetos que leyeran cuidadosamente las instrucciones y que, en caso de duda, acudieran al aplicador.

Se hizo hincapié además en que no había respuestas "buenas" o "malas" y que tampoco se trataba de hacer "puntos", sino simplemente saber su opinión respecto a lo que se preguntaba una vez que los sujetos terminaron de contestar los instrumentos, éstos les fueron recogidos por el aplicador.

### 13.10.- ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Se utilizaron los siguientes análisis estadísticos:

a).- Análisis factorial para probar la validez de construcción de los instrumentos de autoconcepto y locus de control.

b).- Alpha de Cronbach para obtener la confiabilidad de los

instrumentos de autoconcepto y locus de control.

De resultar bien contruidos los instrumentos se harán otros análisis estadísticos según los requerimientos del estudio. Los análisis estadísticos se realizaron por computadora utilizando el paquete estadístico SPSS/PC+.

#### 14.- RESULTADOS

La validez de construcción de los instrumentos de Autoconcepto y Locus de Control se obtuvo mediante análisis factorial. Se realizaron rotaciones VARIMAX para ambos instrumentos. Se intentó utilizar además la rotación oblicua para la escala de Locus, sin embargo, no se logró la estabilización de las cargas factoriales después de 25 iteraciones y el procedimiento no se ejecutó.

##### 14.1.- ESCALA DE AUTOCONCEPTO

Debido a que la escala consta de 6 subescalas, se sometió a cada una de ellas al análisis factorial.

A cada uno de los factores obtenidos, se le calculó el Alpha de Cronbach.

Como puede observarse, la escala muestra varias deficiencias:

1).- No aparecen los tres factores correspondientes a la

estructura EPA (evaluación, potencia, actividad) bajo la cual debe construirse el diferencial semántico.

2).- En las subescalas en que aparecen los tres factores, éstos no cumplen con el requisito de contener un número similar de adjetivos para cada dimensión.

3).- Algunos adjetivos aparecen con cargas factoriales mayores a 0.30 en más de un factor, por lo cual deben eliminarse puesto que están midiendo más de una dimensión al mismo tiempo.

4).- En la tabla aparecen dos Alphas, una de ellas corresponde al factor completo formado por los adjetivos cuya carga factorial es mayor a 0.30, incluyendo aquellos adjetivos "compartidos" con otro factor.

Como puede observarse únicamente la escala de autoconcepto amigo presenta la característica de no compartir adjetivos y tener Alphas aceptables; sin embargo sigue careciendo de una dimensión del Diferencial Semántico.

#### 14.2.-REQUISITOS NECESARIOS PARA LA CONSTRUCCION DE UNA ESCALA DE DIFERENCIAL SEMANTICO

La escala que se usó para el estudio de Autoconcepto está mal realizada por lo tanto sería inútil hacer un análisis de validez y confiabilidad, ya que no cumple con los requisitos para ser una escala de Diferencial Semántico.

1.- Uno de los rasgos distintivos de Diferencial Semántico es la reducción de las estimaciones a 3 dimensiones básicas de variación.

a)Evaluación

b)Potencia

c)Actividad

2.- Para propósitos de consistencia de calificación se asigna uniformemente a los polos desfavorables de las escalas evaluativas (por ejemplo 'malo, injusto, insignificante' la puntuación 1 y la de los polos favorables 'bueno, justo, valioso' la puntuación 7.

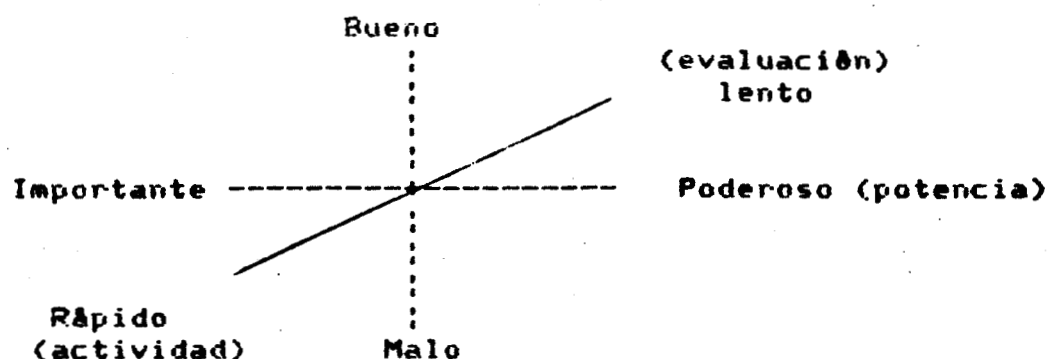
3.-El instrumento utilizado debe tener el mismo número de escalas para cada dimensión, para que esté equilibrado el peso de cada dimensión y de ser posible se deberán utilizar menos escalas de evaluación y más de potencia y actividad y que la dimensión de evaluación tiene una menor carga. <sup>1</sup>

4.- Los adjetivos que se utilizan deberán ser lo más claros y sencillos posibles o bien se deberá de verificar que el adjetivo utilizado es bastante claro para nuestro entrevistado ya que de no ser así no podrá diferenciar entre el lado positivo y el negativo.

5.- Las escalas utilizadas en las diferentes dimensiones deberán cargar muy fuerte en el factorial.

<sup>1</sup> Summers, Gene F. Medición de Actitudes, pp. 273-309.





6.- Todas las frases y conceptos llevan los mismos adjetivos bipolares.

Por otro lado retomando los puntos anteriores podemos observar que en las escalas no aparecen las dimensiones indicadas para una escala con Diferencial Semántico, esto puede observarse en los cuadros 2,4,5 y 6 en donde sólo aparecen 2 factores y no 3 como debería ser. Ahora bien en las subescalas en donde si aparecen las 3 dimensiones podemos observar que no contienen el mismo número de adjetivos como se indicó en el punto 6, así pues observamos que aunque el Autoconcepto-Físico tiene los 3 factores, tiene 7 adjetivos bipolares y no son los mismos que contiene el Autoconcepto-Emocional que también presenta las 3 dimensiones.

Otro problema encontrado en las subescalas es el hecho de que hay algunos adjetivos que cargan en más de un factor, asimismo el coeficiente alpha por factores (véase los cuadros del 1 al 6) es muy bajo, incluso encontramos que en el Autoconcepto-Emocional, en el factor 2 presenta un alpha de -0.32 y en el Factor 3 no se pudo obtener el coeficiente alpha por falta de

varianza, lo cual no permitió realizar la confiabilidad.

Por los problemas anteriormente descritos en la construcción de la escala, no es posible continuar con otro tipo de análisis.

Cuadro 1

**AUTOCONCEPTO FISICO**

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	
Fuerte-Débil	0.22	0.35	0.61	*
Flaco-Gordo	-0.27	0.73	-0.21	
Alto-Bajo	0.78	0.01	-0.04	
Guapo-Feo	0.21	0.74	0.24	
Chico-Grande	0.81	-0.01	-0.01	
Activo-Inactivo	-0.24	0.09	0.66	
Enfermo-Sano	0.01	-0.28	0.61	
Alpha	0.60	0.33	0.33	Todos
	0.60	0.41	0.27	Parcial

Cuadro 2  
**AUTOCONCEPTO-HIJO**

	Factor 1	Factor 2	
Bueno-Malo	0.71	0.18	
Sincero-Mentiroso	0.69	0.15	
Obediente-Desobediente	0.67	0.15	
Platicador-Callado	-0.19	0.76	
Rezongón-Educado	0.28	0.69	
Agradable-Desagradable	0.71	-0.08	
Travieso-Calmado	0.18	0.72	
Responsable-Irresponsable	0.59	0.01	
Alpha	0.68	0.57	Todos
	0.68	0.57	Parcial

**Cuadro 3**  
**AUTOCONCEPTO-EMOCIONAL**

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Sencillo-Complicado	0.46	-0.10	0.28
Serio-Juguetero	0.20	-0.75	-0.13
Sentimental-Insensible	0.02	-0.02	0.89
Triste-Feliz	0.16	0.79	0.79
Occiso-Indeciso	0.69	-0.09	-0.09
Cariñoso-Frío	0.43	0.41	0.32 *
Alpha	0.54 0.49	-0.32 -0.84	No tiene varianza para hacer esta confiabilidad.

**Cuadro 4**  
**AUTOCONCEPTO-ESTUDIANTE**

	Factor 1	Factor 2	
Estudioso-Flojo	0.37	0.65 *	
Lento-Rápido	0.62	0.11	
Tonto-Listo	0.64	0.34 *	
Bueno-Malo	0.32	0.68 *	
Burro-Aplicado	0.72	0.30 *	
Cumplido-Incumplido	0.02	0.80	
Flojo-Trabajador	0.70	0.26	
Organizado-Desorganizado	0.24	0.61	
Atrasado-Adelantado	0.76	0.12	
Alpha	0.83 0.68	0.79 0.52	Todos Parcial

**Cuadro 5**  
**AUTOCONCEPTO-AMIGO**

	Factor 1	Factor 2
Aburrido-Divertido	0.84	0.10
Mentiroso-Sincero	0.73	0.23
Bueno-Malo	0.19	0.68
Solitario-Amigable	0.76	-0.01
Compartido-Egoísta	0.09	0.80
Simpático-Sangrón	0.10	0.80
Presumido-Sencillo	0.62	0.30
Alpha	0.79	0.70

Cuadro 6  
AUTOCONCEPTO-MORAL

	Factor 1	Factor 2
Bueno-Malo	0.65	0.05
Obediente-Desobediente	0.69	0.03
Educado-Grosero	0.79	0.11
Sincero-Mentiroso	0.63	0.35*
Egoísta-Compartido	0.01	0.87
Tramposo-Honesto	0.27	0.79
Responsable-Irresponsable	0.59	0.39*
Respetuoso-Irrespetuoso	0.59	0.19
Alpha	0.79	0.68
	0.72	0.66

\* adjetivos que cargan en más de un factor.

#### 14.3.- ESCALA DE LOCUS DE CONTROL

La escala de Locus de Control presenta problemas de validez, ya que los los items marcados con \* cargan en más de un factor. Al calcular el Alpha de Cronbach los valores que se obtuvieron fueron muy bajos (ver los siguientes cuadros).

FACTORES DE LOCUS DE CONTROL

F1	F2	F3	F4
LC 7 .336	LC 17 .530	LC 11 .479*	LC 1 .548
LC 25 .606	LC 23 .618	LC 13 .772	LC 15 .684
LC 33 .716	LC 26 .527	LC 16 .544*	LC 21 .475
LC 38 .31 *	LC 32 .554	LC 29 .400*	LC 24 .638
LC 39 .642	LC 42 .727	LC 35 .399*	LC 12 .343*
LC 44 .572	LC 21 .309	LC 21 .396*	
Alpha .35	.59	.60	.21
Parcial.39	.47	No ejecutado	.21

F5		F6		F7		F8	
LC 2	.55 *	LC 14	.716	LC 22	.452*	LC 28	.361*
LC 11	.535*	LC 18	.722	LC 27	.431*	LC 37-	.368*
LC 12	.437*	LC 36	.595*	LC 29	.712*	LC 40	.77
LC 28	.307*			LC 35	.305*		
LC 30	.78			LC 44	.742		
LC 37	.504*						
Alpha	.55	.52		.54		.05	
Parcial	No ejecutado	.44		No ejecutado		No ejecutado	

F9		F10		F11		F12	
LC 6	.681	LC 16	.340*	LC 19	.796	LC 31	.721
LC 12	.319*	LC 27	.362*	LC 22	.468*	LC 38	.414*
LC 23	.395*	LC 43	.384*	LC 34	.468*		
LC 27	.301*	LC 4	.776				
LC 37	.321*						
LC 43	.551*						
Alpha	.15	.04		.38		.32	
Parcial	No ejecutado	N.ejecutado		N.ejecutado		N.ejecutado	

F13		F14		F15		F16		F17	
LC 8	.45115*	LC 3	.792	LC 10	.691	LC 5	.728	LC 20	.818
LC 9	.7416	LC 22	.328*	LC 36	-.400*	LC 8	.321*	LC 7	.315
LC 38	.320 *			LC 27	.323*				
Alpha	.17	-.50		-.0581		.13		N.ejec.	
Parcial	N.ej.			N.ejec.				N.ejec.	

ITEM FACTOR (ES) EN QUE CARGO

LC 1 4  
 LC 2 5, 7  
 LC 3 14  
 LC 4 10  
 LC 5 16  
 LC 6 9  
 LC 7 1, 17\*  
 LC 8 13, 16  
 LC 9 13  
 LC 10 15  
 LC 11 3, 5  
 LC 12 4, 5, 9  
 LC 13 3  
 LC 14 6  
 LC 15 4  
 LC 16 3, 10\*  
 LC 17 2  
 LC 18 6  
 LC 19 11  
 LC 20 17  
 LC 21 2, 3, 4  
 LC 22 11, 14

ITEM FACTOR (ES)  
 EN QUE CARGO

LC 23 2, 9\*  
 LC 24 4  
 LC 25 1  
 LC 26 2  
 LC 27 7, 9, 10, 15\*  
 LC 28 5, 8\*  
 LC 29 3, 7\*  
 LC 30 5  
 LC 31 12  
 LC 32 2  
 LC 33 1  
 LC 34 1, 11  
 LC 35 3, 7\*  
 LC 36 6, 15\*  
 LC 37 5, 8, 9  
 LC 38 1, 12, 13  
 LC 39 1  
 LC 40 8  
 LC 41 7  
 LC 42 2  
 LC 43 9, 10  
 LC 44 1

FACTOR 1 = 7 10.9%  
 FACTOR 2 = 6 7.0%  
 FACTOR 3 = 6 5.1%  
 FACTOR 4 = 5 4.3%  
 FACTOR 5 = 6 4.3%  
 FACTOR 6 = 3 3.6%  
 FACTOR 7 = 5 3.2%  
 FACTOR 8 = 3 3.2%  
 FACTOR 9 = 6 3.0%  
 FACTOR 10 = 4 3.0%  
 FACTOR 11 = 3 2.8%  
 FACTOR 12 = 2 2.7%  
 FACTOR 13 = 3 2.5%  
 FACTOR 14 = 2 2.5%  
 FACTOR 15 = 3 2.4%  
 FACTOR 16 = 2 2.3%  
 FACTOR 17 = 2 2.3%

TOTAL 68 65.1%

El cuadro anterior indica el número de items que cargan en cada factor y el porcentaje indica el grado de explicación que

tiene cada factor.

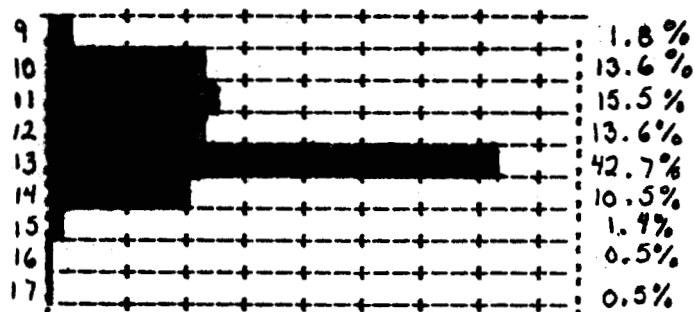
Eliminados por cargar en más de un factor:

2, 8, 11, 12, 16, 22,  
23, 27, 28, 29, 34, 35,  
36, 37, 38, 43

14.4.- PERFIL DE LA POBLACION.

A continuación se presenta un análisis gráfico de las características de la población.

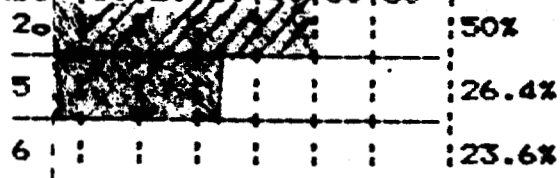
EDAD 5:10:15:20:25:30:35:40:45



SEXO : 10:20:30:40:50:60:

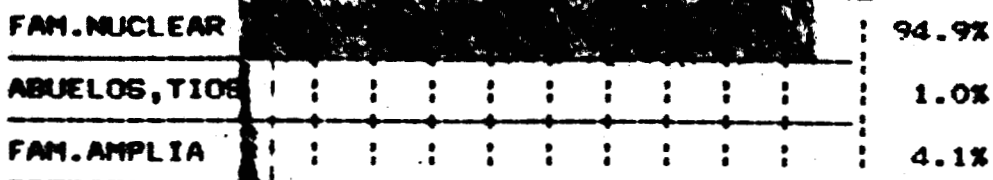


GRADO : 10:20:30:40:50:60 :

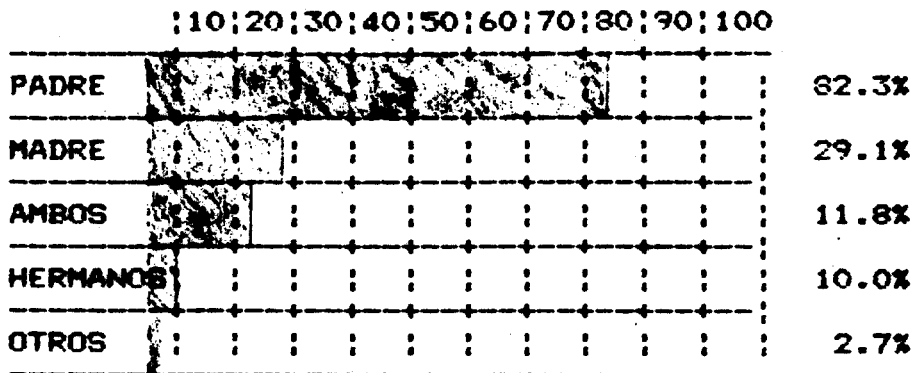


VIVE

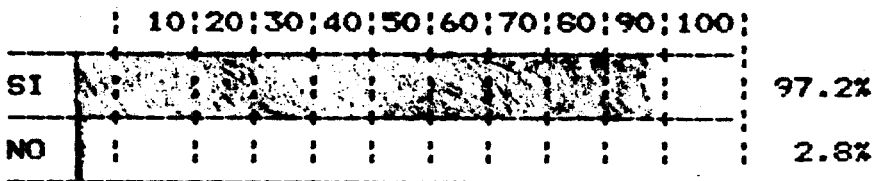
10:20:30:40:50:60:70:80:90:100



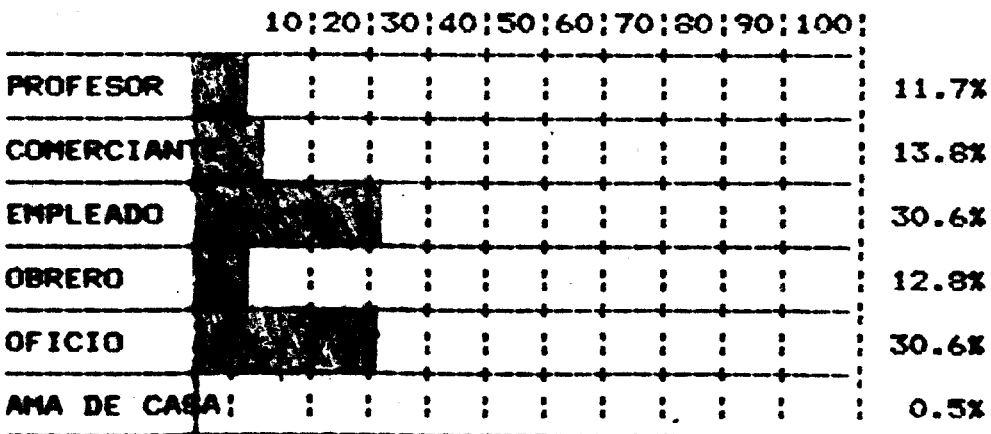
**APORTACION GASTO FAMILIAR**



**TRABAJA EL PADRE**



**¿EN QUE?**





¿TRABAJA LA MADRE?

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
SI											30.9%
NO											69.1%

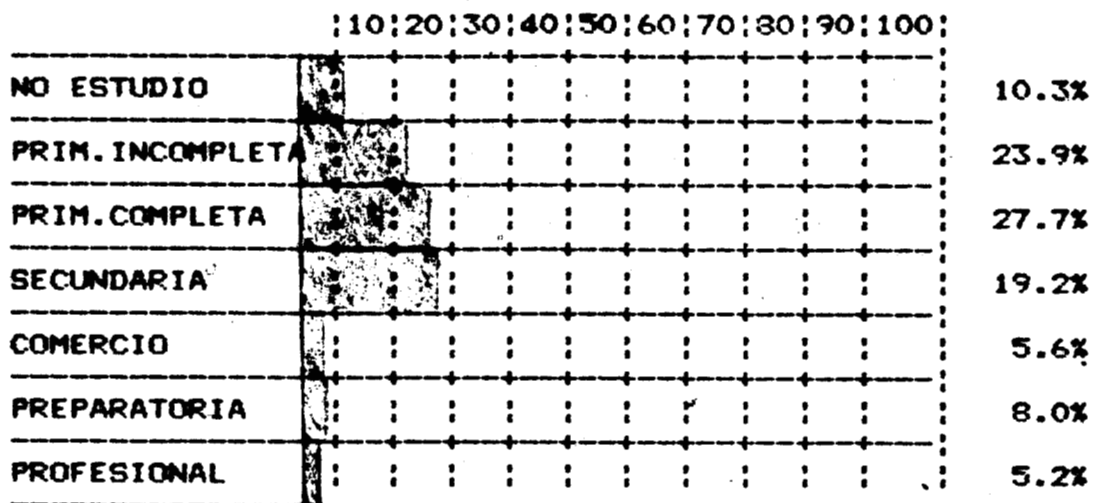
¿EN QUE?

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
PROFESORA											2.3%
COMERCIANTE											11.5%
EMPLEADA											10.6%
OBRAERA											1.4%
OFICINA											4.1%
AMA DE CASA											70 %

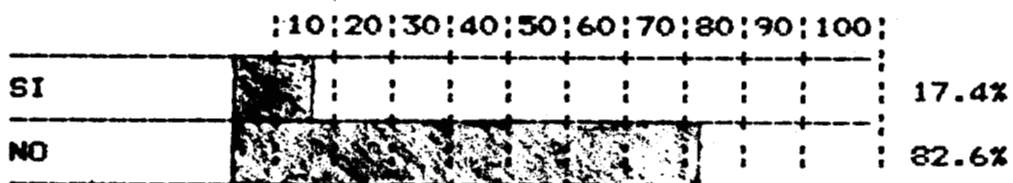
ESTUDIOS DEL PADRE

	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
NO ESTUDIO											8.4%
PRIM. INCOMPLETA											14.4%
PRIM. COMPLETA											27.0%
SECUNDARIA											24.2%
COMERCIO											4.7%
PREPARATORIA											8.8%
PROFESIONAL											12.6%

**ESTUDIOS DE LA MADRE**



**¿TRABAJA EL NIÑO?**



	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	
0											4.1%
1											16.8%
2											19.5%
3											21.4%
4											13.2%
5											9.1%
6											5.9%
7											4.1%
8											2.3%
9											2.3%
10											1.4%

### 15.- DISCUSION.

Los resultados obtenidos comprueban las hipótesis estadísticas H01, H02, H03, H04, acerca de validez y confiabilidad de los instrumentos usados (escalas de Autoconcepto y Locus de Control). Por lo que recomendamos que si se quieren hacer estudios posteriores dentro del campo del Autoconcepto y el Locus de Control en niños se construyan nuevos instrumentos.

Las hipótesis de la H05 a la H09 no pudieron aceptarse o rechazarse debido a que no se pudo llevar a cabo la segunda parte del estudio, debido a las deficiencias encontradas en los instrumentos.

ANEXO 1

CUESTIONARIO SOCIOECONOMICO

INSTRUCCIONES: Contesta las siguientes preguntas.

- 1.- Edad: \_\_\_\_\_  
2.- Sexo: \_\_\_\_\_ (1) Masculino (2) Femenino ..... ( )  
3.- Grados: \_\_\_\_\_

4.- ¿Con quién vives? (Escoge las opciones correspondientes y anótalas en el paréntesis de la derecha).....( )

- 1.-Padre
- 2.-Madre
- 3.-Hermanos
- 4.-Abuelos
- 5.-Tíos
- 6.-Otros

5.- ¿Quién contribuye al gasto de la casa?.....( )

- 1.-Padre
- 2.-Madre
- 3.-Ambos
- 4.-Hermanos
- 5.-Otros

6.- ¿Tú padre trabaja? 1 (si) 2 (no).....( )

7.- ¿En qué?.....

8.- ¿Tú madre trabaja? 1 (si) 2 (no).....( )

9.- ¿En qué?.....

10.-¿Qué estudios tiene tu padre?.....( )

- 1.-No estudió
- 2.-Primaria incompleta
- 3.-Primaria completa
- 4.-Secundaria
- 5.-Estudios comerciales o técnicos
- 6.-Preparatoria o Bachillerato
- 7.-Estudios profesionales
- 8.-Otros Especificar.....

11.- ¿Qué estudios tiene tu madre?.....( )

- 1.-No estudió
- 2.-Primaria Incompleta
- 3.-Primaria Completa
- 4.-Secundaria
- 5.-Estudios comerciales o técnicos
- 6.-Preparatoria o Bachillerato
- 7.-Estudios Profesionales
- 8.-Otros Especificar.....

12.- ¿Tú trabajas? 1 (si) 2 (no).....( )

13.- ¿Cuántos hermanos o hermanas tienes?  
.....( )

ANEXO 2

ESCALA DE LOCUS DE CONTROL

INSTRUCCIONES: A continuación encontrarás una lista de afirmaciones lee cada una de ellas con cuidado. Si estás de acuerdo con lo que dice la afirmación escribe dentro del paréntesis el número 1 que dice sí. Si no estás de acuerdo escribe dentro el paréntesis el número 2 que dice no.

1.-Es casi inútil esforzarse en la escuela porque la mayoría de los niños son más inteligentes que yo.....( )

1. SI            2. NO

2.-Cuando un niño de mi edad quiere pegarme trato de hacer algo para detenerlo.....( )

1. SI            2. NO

3.-Mis papás siempre deciden lo que yo tengo que hacer.....( )

1. SI            2. NO

4.-Me gusta trabajar para conseguir las cosas que me propongo...( )

1. SI            2. NO

5.-Cuando quiero algo hago todo lo que puedo para conseguirlo...( )

1. SI            2. NO

6.-Mis papás casi siempre me ayudan si se los pido.....( )

1. SI            2. NO

7.-La mayoría de los problemas se resolverán solos sin que yo les haga caso.....( )

1. SI            2. NO

8.-Todo lo que hago me sale siempre mal.....( )

1. SI            2. NO

9.-Mi forma de ser está fuera de mi control.....( )

1. SI            2. NO

10.-Es mejor ser inteligente que tener suerte.....( )

1. SI            2. NO

11.-Si soy bueno con la gente puedo conseguir muchas cosas.....( )

1. SI            2. NO

12.-Le caigo bien a la gente por mi forma de ser.....( )

1. SI            2. NO

13.-Yo creo más en el esfuerzo y la dedicación que en la suerte.( )

1. SI            2. NO

14.-En la vida aunque se luche es muy difícil cambiar las cosas...( )

1. SI            2. NO

15.-Una de las mejores formas de resolver los problemas es  
olvidarse de ellos.....( )

1. SI            2. NO

16.-El entusiasmo más que la suerte ayuda a un equipo a ganar...( )

1. SI            2. NO

17.- Yo decido quienes van a ser mis amigos.....( )

1. SI            2. NO

18.- Todo en la vida es difícil de conseguir.....( )

1. SI            2. NO

19.- A veces yo decido lo que mi familia va a hacer.....( )

1. SI            2. NO

20.- Mis papás son buenos conmigo si yo soy bueno con ellos.....( )

1. SI            2. NO

21.- Los mejores alumnos son los que estudian no los que tienen  
suerte.....( )

1. SI            2. NO

22.- A veces yo decido lo que me dan de comer en mi casa.....( )

1. SI            2. NO

23.- Mis papás deben dejarme tomar algunas decisiones.....( )

1. SI            2. NO

24.- Si las cosas comienzan bien en la mañana, va a ser un buen día sin importar lo que yo haga.....( )

1. SI            2. NO

25.- La suerte vale más que la inteligencia.....( )

1. SI            2. NO

26.- Aunque algunas cosas son difíciles de lograr, se pueden conseguir de alguna manera.....( )

1. SI            2. NO

27.- Yo puedo controlar mi forma de actuar.....( )

1. SI            2. NO

28.- Me gusta luchar para lograr mis propósitos.....( )

1. SI            2. NO

29.- Las cosas pueden cambiar si yo lucho para hacer que cambien.( )

1. SI            2. NO

30.- Si le caigo bien a la gente me ayudará.....( )

1. SI            2. NO

31.- Yo decido por mi mismo.....( )

1. SI            2. NO

32.- Me gusta tomar parte en las decisiones familiares.....( )

1. SI            2. NO

33.- Los mejores alumnos son los que tienen suerte.....( )



1. SI            2. NO

34.- Todas las personas deciden lo que tengo que hacer.....( )

1. SI            2. NO

35.- En la vida hay que luchar para triunfar.....( )

1. SI            2. NO

36.- La vida es muy difícil.....( )

1. SI            2. NO

37.- Es importante ser bueno para conseguir muchas cosas.....( )

1. SI            2. NO

38.- A veces yo decido lo que mis amigos y yo haremos.....( )

1. SI            2. NO

39.- Todo lo que hago me sale bien gracias a la suerte.....( )

1. SI            2. NO

40.- Todos los problemas se resuelven solos.....( )

1. SI            2. NO

41.- Cuando un niño me pega me defiendo.....( )

1. SI            2. NO

42.- Soy capaz de tomar algunas decisiones.....( )

1. SI            2. NO

43.- Es difícil caerle bien a la gente.....( )

1. SI            2. NO

44.- Es mejor tener suerte que ser inteligente.....( )

1.SI            2. NO

ANEXO 3

ESCALA DE AUTOCONCEPTO

INTRUCCIONES: A continuación aparecen una serie de conceptos o frases, que se te pide que califiques de acuerdo a tu forma de pensar. Debajo de cada frase o concepto se encuentra una escala en la que debes evaluar el concepto o frase.

La escala contiene dos objetivos opuestos separados por cinco espacios.

Bueno \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: Malo

Tú debes poner una cruz en el espacio que mejor exprese lo que tú piensas.

Si colocas la cruz (X) en A indicas: muy bueno  
en B indicas: poco bueno  
en C indicas: ni bueno ni malo  
en D indicas: poco malo  
en E indicas: muy malo

Entre más cerca pongas la cruz (X) del adjetivo, es que estás más de acuerdo con ese adjetivo.

Coloca con cuidado la cruz para que no quede así:

Bueno \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: \_\_\_\_: Malo

Responde a cada escala por separado y no vuelvas atrás una vez que hayas marcado algo. Contesta tan rápido como te sea posible ya que lo que cuenta es lo primero que te venga a la mente, pero hazlo con mucho cuidado.

YO FISICAMENTE SOY

- |            |       |       |       |       |       |          |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|----------|
| 1) Fuerte  | ____: | ____: | ____: | ____: | ____: | Débil    |
| 2) Flaco   | ____: | ____: | ____: | ____: | ____: | Gordo    |
| 3) Alto    | ____: | ____: | ____: | ____: | ____: | Bajo     |
| 4) Guapo   | ____: | ____: | ____: | ____: | ____: | Feo      |
| 5) Chico   | ____: | ____: | ____: | ____: | ____: | Grande   |
| 6) Activo  | ____: | ____: | ____: | ____: | ____: | Inactivo |
| 7) Enfermo | ____: | ____: | ____: | ____: | ____: | Sano     |

COMO HIJO SOY

- |                |        |        |        |        |        |               |
|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|---------------|
| 1) Bueno       | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Malo          |
| 2) Sincero     | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Mentiroso     |
| 3) Obediente   | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Desobediente  |
| 4) Platicador  | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Callado       |
| 5) Rezongón    | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Educado ✓     |
| 6) Agradable   | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Desagradable  |
| 7) Travieso    | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Calzado       |
| 8) Responsable | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Irresponsable |

YO EMOCIONALMENTE SOY

- |                |        |        |        |        |        |            |
|----------------|--------|--------|--------|--------|--------|------------|
| 1) Sencillo    | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Complicado |
| 2) Serio       | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Juguetón   |
| 3) Seguro      | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Inseguro   |
| 4) Sentimental | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Insensible |
| 5) Triste      | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Feliz      |
| 6) Deciso      | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Indeciso   |
| 7) Cariñoso    | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Frio       |

YO COMO ESTUDIANTE SOY

- |              |        |        |        |        |        |        |
|--------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 1) Estudioso | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Flojo  |
| 2) Lento     | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Rápido |
| 3) Tonto     | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Listo  |
| 4) Bueno     | _____: | _____: | _____: | _____: | _____: | Malo   |

5) Burro	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Aplicado
6) Cumplido	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Incumplido
7) Flojo	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Trabajador
8) Organizado	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Desorganizado
9) Atrasado	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Adelantado

YO CON MIS AMIGOS SOY

1) Aburrido	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Divertido
2) Mentiroso	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Sincero
3) Bueno	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Malo
4) Solitario	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Amigable
5) Compartido	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Egoísta
6) Simpático	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Sangrón
7) Presumido	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Sencillo

YO MORALMENTE SOY

1) Bueno	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Malo
2) Obediente	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Desobediente
3) Educado	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Grosero
4) Sincero	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Mentiroso
5) Egoísta	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Compartido
6) Tramposo	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Honesto
7) Responsable	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Irresponsable
8) Respetuoso	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Irrespetuoso

## BIBLIOGRAFIA

- Andrade Palos, Patricia. Influencia de los padres en el Locus de Control de los hijos. (Tesis) UNAM, 1984, 96 pp.
- Andrade Palos, P. y Pick de Weiss. "Una escala de autoconcepto para niños", La psicología en México. Asociación Mexicana de Psicología Social, 1986, Vol. 1 pp 517-522.
- Betancourt, H. "Atribuciones, motivación de logro e implicaciones para el desarrollo económico y social", Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social. 1982, Vol. 2, No.1, p 73-89.
- Betancourt, H. y Weiner, B. "Attributions for Achievement related events, expectancy, and sentiments. A study of Success and Failure in Chile and United States". Journal of Crosscultural Psychology. Vol. 13 No. 3, 1982 pp 362-374.
- Brown, R. Psicología Social. 2a. ed., Siglo XXI, México, 1974.
- Cauce, Ana Mari. "School and peer competence in early adolescence: A test of Domain Specific Self Perceived competence", Developmental Psychology. University of Chicago Press, 1987, Vol. 23, No 2, pp 287-291.
- Crutchfiel, R., "The creative process", The institute of personality Assessment and Research Symposion on the creative person. Berkeley Univ. of Cal. Press. 1961.
- De la Rosa, J. Escalas de control y autoconcepto: Construcción y validación (Tesis), UNAM, 1986, 257 pp.
- Deutsh, M. y Krauss, R. M. Teorías en Psicología Social. Paidós, Buenos Aires, 1974.
- Díaz Guerrero, R. y Castillo Vales, V. M., "El enfoque cultura contracultura y el desarrollo cognitivo y de la personalidad en escolares yucatecos", Enseñanza e Investigación en Psicología. 1981, 7, 1 pp. 5-26.
- Díaz Guerrero, R. "El enfoque cultura contracultura del desarrollo humano y social: el caso de las madres en cuatro subculturas mexicanas", Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social. 1981, Vol. 1 No. 1, pp 75-92.

Díaz Loving, R., Díaz Guerrero R. et al. "Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos)", Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social, 1981, Vol. 1, No.1, p 337.

Diccionario de las Ciencias de la educación, Santillana, México, 1984. (1a. reimpr.).

Eder Rebeca, Gerlach Suzanne y Perlautter Marion. "In search of Children's Selves: Development of the Specific and General Components of Self-Concept". the Child Development, 1987, Vol. 58, pp. 1044-1050.

Farley, F. H., Cohen, A.; Foster, A., "Predicting locus of control in black and white college students", Journal of black Studies, 1976, 6, 3, pp. 299-304.

Feather, N., "Effects of prior success and failure of expectations of success and subsequent performance", Journal of personality and Social Psychology, 1966, 3, pp. 287-298.

Feather, N., "Valence of outcome and expectation of success in relation to task difficulty and perceived locus of control", Journal of personality and Social Psychology, 1967, 7, pp. 372-386.

Fish, B.; Karabenick, S. A. "Relationship between self-esteem and locus of control", Psychological Reports, 1971, pp. 29-184.

Fromm, E., "Selfishness and self love", Psychiatry, 1939, 2, pp. 507- 523.

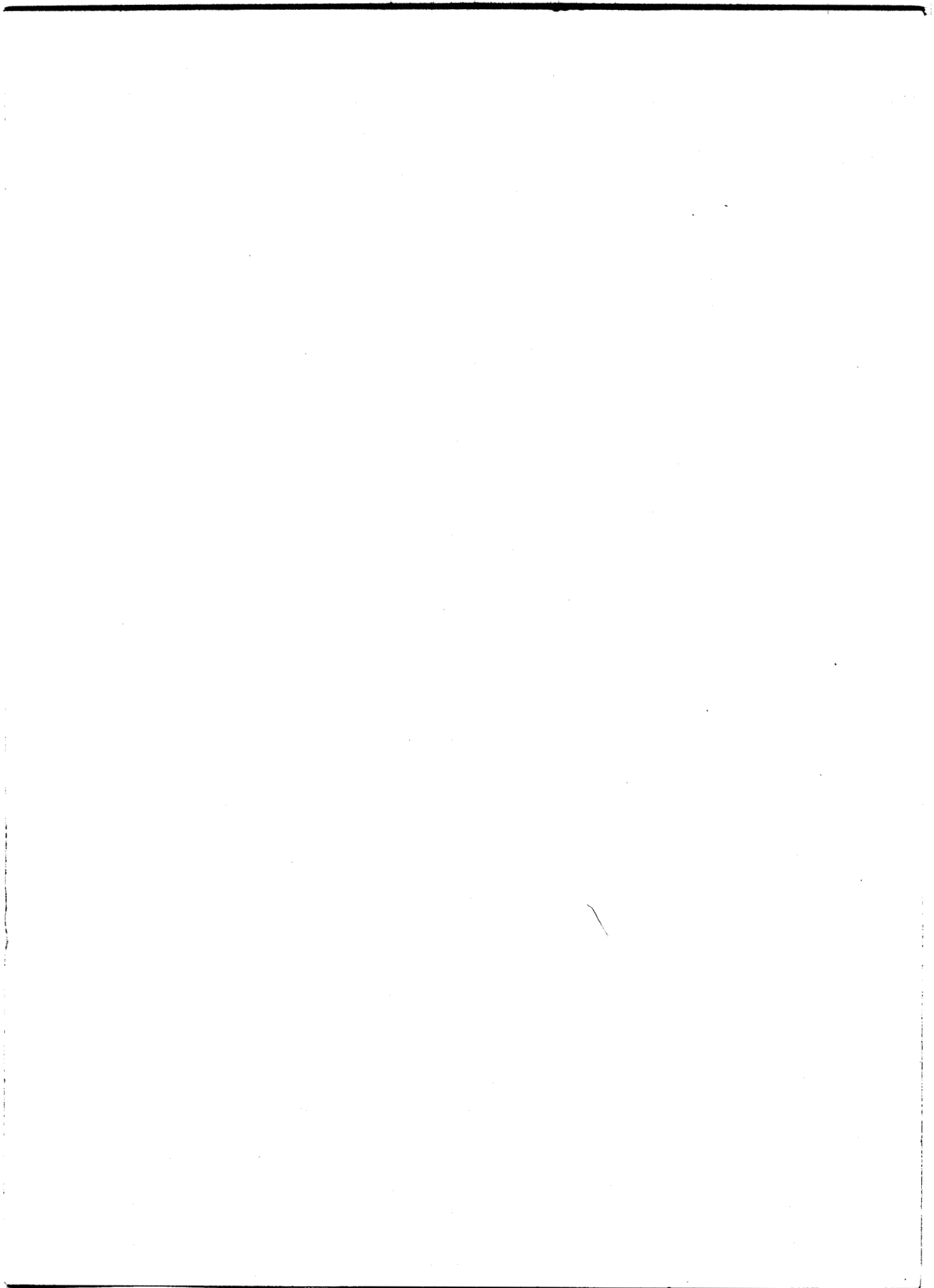
Girardi, C., Díaz Loving, R. y Andrade Palos, P. "Incapacidad aprendida en estudiantes universitarios", La psicología Social en México, ANEPSSO, Vol. 1, 1986, pp 327-331.

Gómez Pérez, G. "Autoestimas: expectativas de éxito o de fracaso en la realización de una tarea", Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social, 1981, Vol. 1, No.2, pp. 273-288.

Janis, I. L. "Personality correlates of susceptibility to persuasion." Journal of personality, 1954, 22, pp. 504-518.

Joe, V. C., "Review of the internal-external control construct as a personality variable", Psychological Reports, 1971, pp. 619- 640.

- Jones, E. y Gerard H. Fundamentos de Psicología Social. Limusa, México, 1980.
- Leftcourt, H. M., "Internal VS. external control of reinforcement", -a review-, Psychological Bolletín, 1966, 65, pp. 206-220.
- Misra, S. B. "The effects of inestability in self-evaluation upon conformity and affiliation", Dissertation Abstracts International, 1970, 30(11-A), pp. 5066-5067.
- Musen, Paul Henry, Janeway Conger John, "Desarrollo de la Personalidad en el niño", Editorial Trillas, México, 12a reimpresión, 1980.
- Perlman, D. y Cozby P. Chris. Psicología Social. Nueva editorial Interamericana, México, 1985.
- Phares, E. J., Ritchie, D. E., Davis, W. L., "Internal-External control and reaction to threat". Journal of personality and Social Psychology, 1974, 5, pp. 344-355.
- Reidl de Aguilar, Lucy. "Estructura factorial de la autoestima de mujeres del sur del D.F.", Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social, 1981, Vol.1, No.2, pp 273-288.
- Reynolds, C. H., "Correlational findings, educational implications, criticism of locus of control research: a review", Journal of black studies, 1976; 6, 3; pp. 221-236.
- Rogers, C. R., Dymond, R. F. (Eds.), Psychotherapy and personality change: coordinated studies in the client centered approach, Chicago. University Press. 1954.
- Rotter, J.B. y Mulry, R.C., "Internal VS. External control of reinforcement and decision time", Journal of personality and Social Psychology, 1965, 2, 4, pp. 598-604.
- Schneider, David et al. Percepción personal. Fondo Educativo Interamericano, México, 1982.
- Hard Wanda E. "Comment on Brown et. al. "Locus of control, Sex Role Orientation, and self concept in black and white third and sixth grade male and female leaders in a rural comunity". Developmental Psychology. Vol. 22, No. 1, January, 1986, pp. 95-96.
- Weiner R. "Achievement Motivation and Attribution Theory",





Theories of Motivation, New York, Merckham.

- Wolk, S. Ducette, J. "Locus of control and achievement motivation: theoretical overlap and methodological divergence", Psychological Reports, 1971, 29; pp. 755-758.
- Hylie, R. The selfconcept, Lincoln: University of Nebraska, Press. 1961.
- Velázquez Carrillo, J.O. y Casarin Limón, O.E. "La orientación del logro en estudiantes universitarios", La Psicología Social en México, ANEPSO, 1986, Vol.1, pp. 332-338.